

Aspekte der Integration und Inklusion von Minderheiten im deutschen Bildungssystem am Beispiel der Sinti und Roma

Schriftliche Hausarbeit

im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt

an Gesamt-, Haupt-, und Realschulen,

dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen

für Lehrämter an Schulen

- Geschäftsstelle Siegen -

vorgelegt von:

Marina Wagner-Sanders

Krefeld, 01.04.2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Rüdiger Kißgen

Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Einleitung	2
3	Das deutsche Bildungssystem	5
3.1	Exklusion.....	6
3.2	Segregation.....	8
3.3	Integration.....	10
3.4	Inklusion.....	12
4	Begriffsklärung: Sinti und Roma sowie deren geschichtlicher Hintergrund	15
4.1	Deutsche Sinti und Roma.....	16
4.2	Zugewanderte Roma seit 1950.....	20
4.3	Die Situation der Roma aus Flüchtlingsfamilien.....	21
5	Schulische Bildung als Basis der Integration in die Mehrheitsgesellschaft	24
5.1	Allgemeine Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem.....	24
5.2	Aktuelle Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland.....	28
5.3	Hindernisse auf dem Bildungsweg im deutschen Schulsystem.....	32
6	Beispiele verschiedener schulischer Projekte zur Förderung der Minderheit	38
6.1	Das „Amaro Kher“ Projekt in Köln.....	38
6.2	Das Kooperationsprojekt „KOSSI“ in Straubing.....	41
7	Außerschulische Projekte und Initiativen zur Förderung für Sinti und Roma	44
7.1	Modellprojekt „Sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien in Köln“.....	44
7.2	Vermittlungsarbeit in Leverkusen.....	46
8	Möglichkeiten zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma	49
9	Diskussion	54
	Literaturverzeichnis	58
	Eidesstaatliche Erklärung	62

1 Vorwort

In der vorliegenden Arbeit soll auf die Bildungssituation von Minderheiten im deutschen Bildungssystem, speziell aber auf die Situation von Sinti und Roma eingegangen werden. Darüber hinaus sollen Aspekte der Chancenungleichheit im Zusammenhang mit dem deutschen Bildungssystem aufgezeigt werden. Die Arbeit soll darauf aufmerksam machen, dass ein inklusives Bildungssystem, welches aktuell in den Medien kontrovers diskutiert wird, nicht nur auf die gleichberechtigte Teilhabe von Personen mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen abzielt, sondern auf eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von körperlichen oder geistigen Einschränkungen oder ethnischen Zugehörigkeiten. Weiterhin soll die Arbeit einen Einblick in die Geschichte sowie die kulturellen Hintergründe von Sinti und Roma vermitteln und somit helfen, Vorurteile gegenüber der Minderheit abzubauen und zu einem besseren kulturellen Verständnis beitragen.

Sinti und Roma rücken auch durch aktuelle Debatten um Armutseinwanderung aus Osteuropa wieder vermehrt in den Fokus öffentlichen Interesses. So veröffentlichte zum Beispiel der Spiegel erst kürzlich den Artikel „EU-Justizkommissarin Reding: „Die meisten Armutseinwanderer sind Roma““ (Hans 2014, S. 1) und viele Menschen hierzulande stehen der Minderheit äußerst kritisch gegenüber, was eine Integration erschwert.

2 Einleitung

Im Jahr 2000 nahm Deutschland erstmalig an der PISA-Studie teil. PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und beschreibt eine umfassende Schulleistungstudie, an der 32 Staaten teilnehmen (Stanat et al., 2002, S.1; 3). Ziel der Studie ist es den teilnehmenden Staaten vergleichbare Daten über die Schulsysteme zu geben. Im Mittelpunkt der Studie steht kein Faktenwissen, sondern Basiskompetenzen, wie die Lesekompetenz und die mathematische- sowie die naturwissenschaftliche Grundbildung der Schülerinnen und Schüler in den jeweilig untersuchten Ländern. Die Studie beschäftigt sich jedoch nicht ausschließlich mit den von Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen, sie analysiert zusätzlich außerschulische Aspekte der Jugendlichen und kann dadurch Aufschluss darüber geben, inwiefern soziale Ungleichheiten den schulischen Bildungserfolg, beeinflussen (Stanat et al., 2002, S.2).

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie in Deutschland im Jahr 2000 brachten zutage, dass die durchschnittlichen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler, im Alter von 15 Jahren, in allen drei untersuchten Kompetenzen, deutlich unter dem Durchschnitt lagen. Die Studie stellte heraus, dass knapp ein Viertel der deutschen Jugendlichen nur auf einem elementaren Niveau lesen kann (Stanat et al., 2002, S. 9). Zusätzlich zu diesen Ergebnissen bezüglich der Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler wurde festgestellt, dass die Leistungsstreuungen zwischen den schwächsten und den stärksten Schülerinnen und Schülern in keinem anderen Teilnehmerstaat so groß sind wie in Deutschland und dass in keinem anderen Teilnehmerstaat die Zusammenhänge zwischen Einkommen der Eltern und Kompetenzerwerb der Jugendlichen so groß sind wie hier zu Lande (Stanat et al., 2002, S. 9, 12, 13; Frese, 2010, S. 37). Auch Jugendliche aus zugewanderten Familien haben in Deutschland häufig aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit und Sprachbarrieren, deutlich schlechtere Chancen ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder die in Deutschland geboren wurden (Stanat et al., 2002, S.14; Frese, 2010 S, 37).

Insgesamt warf die PISA-Studie ein äußerst schlechtes Licht auf das deutsche Bildungssystem. Die letzte PISA-Studie aus dem Jahr 2012, zeigte zwar deutliche Verbesserungen auf, die Leistungsstreuungen waren dennoch erheblich und korrelierten mit sozialer Schicht (Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, S.1). Anstatt mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler einen produktiven Umgang zu finden, setzt das Schulsystem auf eine Negativauslese, die den

Einleitung

betroffenen Personen allerdings häufig wenig nützt (Becker et al., 2004, zit. n. Trautmann & Wischer, 2011, S. 8). Vielmehr wird dadurch die jeweilige Schule von Schülerinnen und Schülern entlastet, die einer speziellen Förderung bedürftig sind. Die verschiedenen Formen der Selektion produzieren Schulversager und tragen somit zu einer sozialen Ungleichheit bei, die in kaum einem anderen Land so auffällig ist, wie in Deutschland (Becker et al., 2004, zit. n. Trautmann & Wischer, 2011, S. 8).

Das extremste Beispiel für die schichtenspezifische Selektion stellt die Förderschule dar. Hier werden nicht nur Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen beschult. Auch Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Verhaltens, oder ihres Lerntempos auffallen, werden häufig aus dem Regelschulsystem ausgeschlossen und nicht in Regelschulen integriert (Frese, 2010, S. 42). Nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Jugendlichen bei der PISA-Studie wurden Forderungen nach einem veränderten Schulsystem laut, welches weniger selektiv sein sollte und dafür integrativ ist, im Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft.

Am 30. März 2007 unterschrieb Deutschland als eines der ersten Länder das „Übereinkommen der vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.“ Absatz 1 des Artikels 24 der Konvention schreibt vor:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen (...)“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011, S. 36).

Der Besuch eines integrativen Bildungssystems steht dementsprechend jedem Kind und Jugendlichen dieser Gesellschaft gesetzlich zu.

Eine integrative oder inklusive Bildung fordert, alle Heranwachsenden mit ihren unterschiedlichen kognitiven, physischen und kulturellen Voraussetzungen gleichermaßen zu fördern und bestmöglich auf die Teilnahme an der Gesellschaft vorzubereiten (Bezirksregierung Arnsberg; Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, NRW-Hauptstelle, 2011, S. 7). In aktuellen Diskussionen um integrative oder inklusive Bildung stehen jedoch meist Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen im Vordergrund. Wie die PISA-Studie im Jahr 2000 zeigte, gibt es aber durchaus

Das deutsche Bildungssystem

auch Handlungsbedarf bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Stanat et al., 2002, S. 14). Besonders im Bezug auf Sinti und Roma besteht noch enormer Handlungsbedarf, um einer bis in die heutige Zeit vorherrschenden Bildungsbenachteiligung, entgegenzuwirken (Bezirksregierung Arnsberg ..., 2011. S,7).

Aus diesem Grund wird sich diese Arbeit mit Aspekten des aktuellen Bildungssystems sowie mit der aktuellen Situation von Sinti und Roma, besonders mit Hinblick auf das Bildungssystem in Deutschland, auseinandersetzen. Zur Einführung in die Thematik wird zunächst das deutsche Schulsystem vorgestellt und die Begriffe der Integration sowie der Inklusion definiert und von anderen Konzepten wie der Segregation und der Exklusion abgegrenzt. Anschließend gibt die Arbeit einen Überblick über Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Sinti und Roma, sowie geschichtliche Hintergründe über das Volk. Danach wird auf die aktuelle Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund allgemein und speziell von Sinti und Roma eingegangen und es werden verschiedene Projekte zur Förderung der Minderheit vorgestellt. Abschließend werden verschiedene Möglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen präsentiert, die zu einer verbesserten Bildungssituation der Sinti und Roma führen können.

3 Das deutsche Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem lässt sich in Schulformen, Schulstufen und Jahrgangsstufen unterteilen. Zudem wird differenziert in allgemeinbildende und berufliche Schulen. Die allgemeinbildenden Schulen beinhalten die Schulformen der Grundschule, der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums, der Gesamtschule und der Förderschule. Hinzu kommen die bereits erwähnten beruflichen Schulen und die Schulen der Erwachsenenbildung (Frese, 2011, S. 31-32). Die Förderschulen lassen sich weiter differenzieren nach unterschiedlichen Besonderheiten der Schülerschaft, wie Blindheit, Taubheit, Verhaltensstörungen oder anderen kognitiven oder physischen Einschränkungen der jeweiligen Schülerschaft (Rohrmann, 2007, S. 181, zit. n. Frese, 2011, S. 32).

Durch die Einteilung in Jahrgangsklassen, Zurückstellungen, dem Einordnen in verschiedene Schulformen bereits nach der vierten Klasse, dem Sitzenbleiben und dem Aussortieren auf Förderschulen, orientiert sich die Institution Schule an dem veralteten Konzept der homogenen Lerngruppen. Alle Schülerinnen und Schüler einer Klassengemeinschaft werden mit dem gleichen Frontalunterricht beschult. Dadurch sollen alle Kinder und Jugendlichen einer Klasse die gleichen Unterrichtsinhalte vermittelt bekommen. Diejenigen die keine entsprechenden Leistungen aufzeigen werden aussortiert (Tillmann, 2004; 2008, S. 62, zit. n. Trautmann & Wischer, 2011, S.19).

Laut Trautmann und Wischer (2011, S. 19) lässt sich das gegenwärtige Schulsystem durch sechs Merkmale charakterisieren:

1. Die Schülerinnen und Schüler werden in homogenisierten Gruppen unterrichtet.
2. Die Schulstunden orientieren sich am vorgegeben Lehrplan.
3. Das Abprüfen von Leistungen dominiert das Unterrichtsgeschehen und das Ziel des Unterrichts.
4. Die Institution Schule und ihre Lehrkörper sind für die Vermittlung von Sachkompetenzen verantwortlich. Die Aufgabe der Erziehung der Kinder, wird allein dem Elternhaus zugeschrieben.
5. Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern ist in der Regel vom jeweiligen Engagement des Lehrkörpers abhängig.
6. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten das gleiche Unterrichtsangebot. Wer nicht mitkommt muss sich außerschulische Hilfe beschaffen oder wird aus dem jeweiligen Klassenverband ausgesondert.

Ein Schulsystem dieser Art erfüllt innerhalb unserer Gesellschaft drei wichtige Funktionen. Es qualifiziert, selektiert, legitimiert und verteilt somit unterschiedliche Positionen die ein Individuum in der Gesellschaft einnehmen kann (Frese, 2011, S. 32). Dadurch ist der Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft nicht nur für die Pädagogik von Interesse, sondern auch eng mit gesellschaftspolitischen und gruppenspezifischen Interessen verbunden. Die einen möchten Unterschiede in der Gesellschaft entweder durch das existierende Bildungssystem fortführen und rechtfertigen, die anderen versuchen Unterschiede abzubauen (Diederich & Tenorth, 1997, S.13ff., zit. n. Trautmann & Wischer, 2011, S.80). Dies ist vermutlich auch einer der Gründe, warum das selektive Schulsystem auch heute noch in Deutschland dominiert, obwohl bereits in den 70er Jahren Kritik an dem System geübt wurde und Vorschläge eingebracht wurden, die forderten, Schule solle den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9). Erst die Ergebnisse der Vergleichsstudie PISA, die bescheinigten, dass es dem deutschen Bildungssystem bisher nicht gelungen ist förderlich mit der vielfältigen Schülerschaft umzugehen, zogen bildungspolitische Initiativen und auch gesetzliche Regelungen nach sich die „zu einer Verbesserung des schulischen Umgangs mit Heterogenität führen sollen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S.8). Im Folgenden werden vier verschiedene Bildungskonzepte definiert und ihre Bedeutung und Verwendung im System näher erläutert.

3.1 Exklusion

Das Konzept zur Exklusion kann als konträres Konzept zur Inklusion angesehen werden und ist gleichzusetzen mit dem Begriff der sozialen Ausgrenzung (Robeck, 2012, S.3), was durch Abbildung 1 verdeutlicht wird. Die Sozialberichterstattung der EU im Jahre 2004 definierte den Begriff der Exklusion folgendermaßen:

Exklusion ist ein „Prozess, durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt und durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden.“ (Europäische Kommission, 2004, S.12, zit. n. Böhnke, 2005, S.1)

Im Bezug auf Bildung bedeutet Exklusion, dass bestimmten Personengruppen das Recht auf Bildung vorenthalten wird (Joller-Graf, 2011, S.14).

Ein Beispiel für schulische Exklusion waren zum Beispiel behinderte Kinder in Deutschland während des 18. Jahrhunderts, die gänzlich vom Schulbesuch ausgeschlossen wurden (Sander, 2004b, S. 243, zit. n. Robeck, 2012, S. 4). Ein weiteres Beispiel für Exklusion im Bildungssystem von bestimmten Personengruppen, fand im Nationalsozialismus statt. Betroffen waren vor allem Personen die der jüdischen Glaubensgemeinschaft angehörten, sowie Sinti und Roma. Im Frühjahr 1941 trat eine Anweisung zur Beschulung von „Zigeunern und Negermischlingen“ (Zimmermann, 1996, S.190, zit. n. Krokowski, 2000, S. 42) in Deutschland in Kraft. Sinti und Roma wurde die Teilhabe an schulischer Bildung damit zwar nicht gänzlich verboten, die jeweiligen Schulen konnten Sinti und Roma aber vom Unterricht ausschließen, wenn eine „sittliche Gefahr“ für die deutschen Schülerinnen und Schüler gesehen wurde. (Zimmermann, 1996, S.190, zit. n. Krokowski, 2000, S.42-43). Im Jahr 1942 wurde das bis dahin geltende Jugendschutzgesetz für jugendliche Sinti und Roma aufgehoben (Zimmermann, 1996, S. 186, zit. n. Hornberg, 2000, S. 43). Damit wurden alle Sinti und Roma ab dem 14. Lebensjahr zu körperlich schwerer Arbeit verpflichtet (Krokowski, 2000, S. 43).

Diese Exklusion, wie sie im vorigen beschrieben wurde, ist bis heute bedeutend für die Benachteiligung der Sinti und Roma im Bildungssystem und wirkt sich noch immer in großem Maße auf die Einstellung von Sinti und Roma gegenüber schulischen Einrichtungen und der deutschen Gesellschaft insgesamt aus (Krokowski, 2000, S. 55). Somit ist sie für diese Arbeit von enormer Bedeutung, was in den folgenden Kapiteln noch deutlich werden wird.

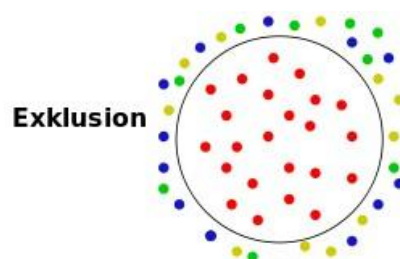


Abbildung 1: Grafik zur Veranschaulichung der Exklusion¹

¹ Quelle der Abbildung:
www.carolinekaufmann.files.wordpress.com/2012/01/exklusion.jpg.

3.2 Segregation

Der Begriff der Segregation beschreibt das Konzept, das zurzeit im deutschen Bildungssystem am dominantesten vertreten ist. Es handelt sich dabei um die räumliche Trennung oder Verteilung von Personen (Robeck, 2012, S. 4).

Sander verwendet im pädagogischen Kontext den Begriff der Separation, der sich in der Bedeutung jedoch nicht von dem Begriff der Segregation unterscheidet. Sander beschreibt Separation wie folgt:

„Separation: Behinderte Kinder besuchen eigene Bildungseinrichtungen (Sonderschulen)“ (Sander, 2004b, S. 243, zit. n. Robeck, 2012, S. 5).

Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen sind im segregierenden Konzept, im Gegensatz zum exkludierenden Konzept, nicht mehr gänzlich vom Bildungssystem ausgeschlossen, sondern werden beschult. Die Beschulung findet allerdings nicht gemeinsam mit anderen Kindern statt, sondern in speziellen Bildungseinrichtungen. Kinder mit Einschränkungen werden somit im Bildungswesen von Kindern ohne Einschränkungen separiert unterrichtet (Sander, 2006, S. 243, zit. n. Robeck, 2012, S.5).

Der Ursprung des segregierenden Konzepts steht im Zusammenhang mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Damals wurde ein auf den Durchschnittschüler ausgerichteter Frontalunterricht entwickelt, der sich gut dazu eignete vielen Menschen Wissen über bestimmte Produktionsprozesse zu vermitteln (Robeck, 2012, S. 40). Diese Form des Unterrichts ermöglichte es, viele Kinder in kurzer Zeit und relativ kostengünstig zu unterrichten. Heterogenität der Schülerschaft wurde damals und wird auch heute noch oft als ein Problem wahrgenommen (Robeck, 2012, S. 40). Aus diesem Grund wird seit jeher versucht Klassen auf vielfältige Art und Weise, möglichst homogen zu gestalten. Die bekanntesten, auch heute noch verwendeten, Methoden zur Herstellung oder Erhaltung homogener Klassen sind die Zurückstellung vor dem Schulbesuch, das Sitzenbleiben, die Überweisung an eine Förderschule oder das Sortieren nach Schulformen. Diese Mechanismen begrenzen die Heterogenität *„am unteren Ende des Leistungsspektrums“* (Tillmann, 2007, S. 7, zit. n. Robeck, 2012, S. 50).

Aktuell sieht es im deutschen Schulsystem folgendermaßen aus: Zunächst lernen alle Kinder gemeinsam ab der ersten Klasse, sofern sie nicht zurückgestellt wurden, was bei immerhin 11 Prozent der Kinder in Deutschland der Fall ist (Tillmann, 2007, S. 9, zit. n. Robeck, 2012, S.57). Am Ende der Grundschulzeit werden die Schülerinnen und Schüler dann auf eine weiterführende Schule ge-

Das deutsche Bildungssystem

schickt. Bis zum Ende der Sekundarstufe I müssen 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens eine Klassenstufe wiederholen. Besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von negativen Erlebnissen wie Zurückstellung und Sitzenbleiben betroffen (Krohne/Meier & Tillmann, 2004, zit. n. Trautmann & Wischer, 2011, S.59). Diese Form der Selektion wirkt sich äußerst negativ auf das Selbstwertgefühl der Kinder aus und verfehlt das Ziel, sie mit gezielter Förderung effektiv zu unterstützen. Studien belegen, dass besonders für schwache Schülerinnen und Schüler das Lernen in einer heterogenen Gruppe von Vorteil ist, da sie so Anregungen von leistungsstärkeren Kindern der Klasse erhalten von denen sie profitieren können (Tillmann, 2007, S.14, zit. n. Robeck, 2012, S. 60). Auch das Argument, dass leistungsschwächere Kinder negative Auswirkungen auf die leistungsstarken Kinder einer Klasse haben, das in der Vergangenheit häufig für die Legitimation der selektiven Mechanismen in Schule angeführt wurde, konnte bisher in Studien nicht bestätigt werden (Häberlein-Klumpner, 2009 S. 36, zit. n. Robeck, 2012, S. 61). Bei dem in Deutschland dominierenden segregierenden oder separierenden Schulsystem, kann von Chancengleichheit keine Rede sein. Bildungschancen werden „von Generation zu Generation vererbt“ (Allmendinger, 2010, S.6, zit. n. Robeck, 2012, S.61). Dass sich Kinder in homogenen Gruppen besser entwickeln, bezeichnet Brüggelmann als Illusion (2002, S. 33 f., zit. n. Robeck, 2012, S. 64).

Wie die PISA-Studie im Jahr 2000 aufzeigte, ist das deutsche Bildungssystem nicht mit dem Grundgesetz zu vereinbaren. In Artikel drei, Absatz drei des Grundrechts heißt es:

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen einer Behinderung benachteiligt werden“ (Bundestag, 1949, S.2).

Durch das selektive deutsche Bildungssystem werden jedoch, wie die Studie zeigte, bestimmte Personengruppen bevorzugt, während beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem oft das Nachsehen haben (Trautmann & Wischer, 2011, S. 59). Anhand der Abbildung 2 wird das Konzept der Separation oder Segregation nochmals verdeutlicht.

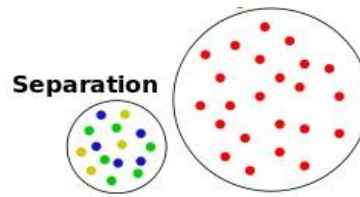


Abbildung 2: Grafik zur Veranschaulichung der Separation/ Segregation.²

3.3 Integration

Der Begriff der Integration im pädagogischen Kontext meint nicht die Akzeptanz einer Person in Familie oder Öffentlichkeit. Integration im Bezug auf Bildung beschreibt eine Form der „integrierten“ Beschulung, die häufig auch zu einer besseren Integration in der Gesellschaft führt (Robeck, 2012, S. 128).

Seitdem Deutschland im Jahre 2007 das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterzeichnet hat, fällt der Begriff der Integration in Debatten über das deutsche Bildungssystem häufig. In der Behindertenrechtskonvention in Artikel 24 Absatz eins heißt es:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierungen und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen(...).“(Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011, S. 36).

Im Bezug auf die Behindertenrechtskonvention zielt der Begriff der Integration also auf das gemeinsame Lernen und Leben nicht behinderter und behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulklassen, falls notwendig mit fachlicher Unterstützung, ab (Sander, 2002, S. 3, zit. n. Robeck, 2012, S. 90).

Im Gegensatz zum segregierenden Modell, bei dem versucht wird eine möglichst homogene Schülerschaften zu bilden, steht bei der Integrationspädagogik die Heterogenität der Schülerschaft im Vordergrund (Robeck, 2012, S. 133).

Der Begriff der Integration im Bezug auf das deutsche Bildungssystem steht allerdings nicht nur im Zusammenhang mit der Behindertenrechtskonvention. Bereits in den 1960er und 1970er Jahren kam eine Integrationsbewegung auf, die eine Bildungsreform anstrebte. Das Ziel der Reform war es, auf Grundlage der

² Quelle der Abbildung:

www.carolinekaufmann.files.wordpress.com/2012/01/separation.jpg

Das deutsche Bildungssystem

Chancengleichheit, Kindern von Arbeitern die Möglichkeit zu einer höheren Bildung zu verschaffen (Häberlein-Klumpner, 2009 S.60, zit. n. Robeck, 2012 S, 126). Diese Reform ist nach den Ergebnissen der PISA-Studie im Jahr 2000 die aufzeigte, dass Bildung und soziale Schicht nach wie vor stark korrelieren, wieder von Interesse und auch für diese Arbeit von Bedeutung.

Auch die Bedeutung des Begriffs der Integration im gesellschaftlichen Zusammenhang ist für diese Arbeit von Interesse. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen veröffentlichte zum Thema Integration die Ergebnisse eines Dialogprogramms zwischen Migranten und Einheimischen als „Bündnis für Integration“, in dem sich unter anderem mit der Frage „Was ist Integration?“ beschäftigt wurde. Der Meinungstrend definierte Integration folgendermaßen:

„Integration heißt sich zu verändern, ohne sich zu verbiegen, sich anzunähern, ohne sich selbst aufzugeben, neue Heimat zu finden, ohne die alte zu verlieren, aus Altem und Neuem etwas Drittes zu schaffen, Weggemeinschaften bilden und der Würde der eigenen Tat Raum geben“(Lefringhausen, 2005, S. 23).

Dieses Zitat macht deutlich, dass Integration egal in welchem Zusammenhang, immer ein Prozess der Annäherung ist, der alle Menschen einer Gesellschaft einschließt und nicht nur auf den Bereich der Bildung reduziert werden kann. Allerdings beeinflussen sich Bildung und Gesellschaft gegenseitig. Ein gelungenes integratives Konzept im Bildungssystem würde auch eine bessere gesellschaftliche Integration stark begünstigen (Robeck, 2012, S.128). In der Praxis wird allerdings häufig deutlich, dass das Integrationsmodell auf dem segregierenden Schulsystem aufgebaut wurde, da Schülerinnen und Schüler, die in einem Feststellungsverfahren einen Förderbedarf attestiert bekommen haben, einer Regelklasse „hinzugeführt“ werden (Robeck, 2012, S. 129; 137), was wiederum eine Form der Diskriminierung darstellt.

Der Unterschied von Integration zum Konzept der Segregation, kann auch anhand der Abbildung 3 verdeutlicht werden.

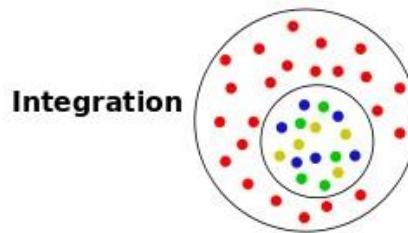


Abbildung 3: Grafik zur Veranschaulichung der Integration³

3.4 Inklusion

Das inklusive Konzept unterscheidet sich von dem integrativen Konzept insofern, als dass Klassen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft ausdrücklich erwünscht sind, da Kinder mit sehr unterschiedlichen Eigenschaften sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können (Robeck, 2012, S.229). Der Unterschied zur Integration wird auch anhand der Abbildung 4 deutlich.

„Während Integration immer noch so interpretiert werden kann, dass man- gewissermaßen wohlwollend-bereit ist, Menschen, die von der Regel abweichen in die Systeme für regelgerechte Menschen einzupassen, so geht Inklusion von vorneherein davon aus, Gemeinsames für alle zu schaffen“ (Polzin, 2006, S.4f., zit. n. Robeck, 2012, S. 137)

Die deutsche UNESCO Kommission definiert Inklusion als einen

„Prozess, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird (...) durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung (...).“ (DUK, 2010, S. 9, zit. n. Sulzer, 2013, S.13).

Eine Forderung nach inklusiver Bildung, von der aktuell viel gesprochen wird, ist vor allem eine Aufforderung, Kinder in ihrer Heterogenität wahrzunehmen und ihre vielen unterschiedlichen Merkmale und Eigenschaften anzuerkennen, anstatt sie nur auf einen Aspekt ihrer Identität zu reduzieren. Inklusive Bildung sollte demnach Unterschiedlichkeiten von Menschen nicht in Form von Norm und Abweichung bewerten und Personen in Kategorien wie „behindert“, „nicht-

³Quelle der Abbildung:
www.carolinekaufmann.files.wordpress.com/2012/01/integration.jpg

behindert“, „nicht deutscher Erstsprachler“ oder „hochbegabt“ einordnen. Jeder Schüler und jede Schülerin bedarf unterschiedlicher Förderung, um Bildungsprozesse optimal durchlaufen zu können (Sulzer, 2013, S. 14 f.).

Um Inklusion auf Bildungsebene praktisch umsetzen zu können, sind zum einen bauliche Veränderungen der Schulen und Klassenzimmer sowie zusätzliche Lehrkräfte nötig, weswegen in aktuellen politischen Diskussionen häufig über die Kosten debattiert wird, die durch ein konsequent inklusives Bildungssystem entstehen (Füller, 2013, S.1). Umbauten und zusätzliche Lehrkräfte allein allerdings reichen nicht. Es muss insgesamt ein Perspektivwechsel stattfinden. Bildungsinstitutionen müssen sich gezielt fragen wo und inwiefern Strukturen und Handlungen dazu beitragen, oder beitragen könnten, einzelne Personen oder Gruppen zu benachteiligen und somit zu Barrieren werden könnten, die eine Inklusion eventuell erschweren. Um Inklusion zu verwirklichen müssen Exklusionsrisiken erkannt und gezielt abgebaut werden (Wagner, 2013, S.16). Damit Menschen auch erfolgreich gesellschaftlich integriert werden, reichen Veränderungen im Bildungssystem allerdings nicht aus. Es muss systematisch auf ganz unterschiedlichen Ebenen gearbeitet werden. Zum einen gilt es stereotype Vorstellungen innerhalb einer Gesellschaft zu verändern, die häufig in der Öffentlichkeit besonders durch Medien, veröffentlicht und reproduziert werden, was dazu führt, dass Menschen aufgrund von Merkmalen verunglimpft werden (Wagner, 2013, S.16). Stereotype Vorstellungen gegenüber bestimmten Personen, aufgrund ihrer Herkunft oder aufgrund von körperlichen Eigenschaften, stellen besonders im Bezug auf Bildungschancen ein Exklusionsrisiko dar. So sind in Deutschland gegenwärtig, laut Motakef, vor allem Kinder mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung, Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit muslimischen oder jüdischen Glaubensanschauungen, Kinder aus Romafamilien, sowie Kinder aus Flüchtlingsfamilien, mit ungleichen Chancen für Bildung konfrontiert (2006, o.A., zit. n. Sulzer, 2013, S. 15). Dies zeigt, dass Veränderungen im Schulsystem, nicht nur im Bezug auf Menschen mit Behinderungen ,dringend nötig sind, sondern auch im Bezug auf Minderheiten in Deutschland, was am Beispiel der Schulsituation von Sinti und Roma in dieser Arbeit verdeutlicht werden soll.

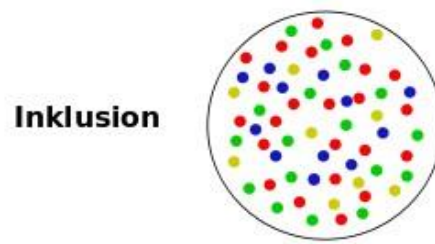


Abbildung 4: Grafik zur Veranschaulichung der Inklusion⁴

⁴Quelle der Abbildung:
www.carolinekaufmann.files.wordpress.com/2012/01/inklusion.jpg.

4 Begriffsklärung: Sinti und Roma sowie deren geschichtlicher Hintergrund

Im Volksmund werden Sinti und Roma häufig als „Zigeuner“ bezeichnet. Das Wort „Zigeuner“ stammt vermutlich von dem byzantinischen Wort „atsinganoi“ ab, was ins Deutsche übersetzt so viel bedeutet wie die „Unberührbaren“. Das Wort „Zigeuner“ stellte über Jahrhunderte hinweg die Bezeichnung für ein wanderndes Volk dar und ist bis heute mit tiefsitzenden Vorurteilen verknüpft und in den Köpfen vieler Menschen verankert. Heute ist der Ausdruck „Zigeuner“ politisch nicht mehr korrekt (Frühwald, 2006, S.12). Seit Mitte des 18. Jahrhunderts war der Begriff „Zigeuner“ ein polizeilich verwendeter Begriff, unter dem alle Personen erfasst wurden, die für die Ordnungsbehörden zu einem Problem wurden. Zudem steht die Bezeichnung „Zigeuner“ in engem Zusammenhang mit der rassistischen Verwendung in Zeiten des Nationalsozialismus und wird daher von den Angehörigen der Volksgruppe als diskriminierend empfunden (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 12). Aus diesem Grund hat sich die Selbstbezeichnung „Sinti und Roma“ im medialen, sowie amtlichen Sprachgebrauch in Deutschland etabliert. Vermutungen zur Folge lässt sich der Name „Sinti“ auf die indische Religion Sindh zurückführen (Djuric et al., 2002, S. 41 ff., zit. n. Frese, 2011, S. 21). Der Name „Roma“ hingegen, entstammt aus der Sprache des Volks, dem Romanes und trägt die Bedeutung Mann oder Ehemann (Tauschein, 2014, S.11). Die Bezeichnung „Sinti und Roma“ ist allerdings nur ein sehr allgemein gehaltener Sammelbegriff. Allein in Nordrhein-Westfalen gibt es eine große Anzahl verschiedener Gruppierungen mit teils sehr unterschiedlichen historischen Hintergründen. Es gibt Lavara, Keldara, Arlija, Gurbetija und Lallero, um nur einige von vielen verschiedenen Gruppierungen zu nennen (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 12). Trotzdem wird innerhalb dieser Arbeit fast ausschließlich der Begriff „Sinti und Roma“ verwendet, um die allgemeine Problematik dieser Volksgruppe im deutschen Bildungssystem aufzuzeigen.

Der Ursprung der Sinti und Roma liegt vermutlich in Indien. Dies besagen zumindest Theorien, die von einer Verwandtschaft der Sprache „Romanes“ mit der Sprache „Sanskrit“, ausgehen (Tauschein, 2014, S.12). Zudem gibt es historische Schriftstücke, die auf einen Ursprung der Sinti und Roma in Indien hindeuten (Frese, 2011, S. 21).

Unter Berufung auf Djuric (2002, S. 41 ff.), teilt Frese die Migration von Sinti und Roma in fünf Zeiten ein. Dem zufolge verließen die ersten kleineren Gruppen

Indien bereits im vierten Jahrhundert und zogen aufgrund schlechter sozialer und wirtschaftlicher Umstände Richtung Persien. Vom siebten bis zehnten Jahrhundert soll es eine zweite Wanderung gegeben haben, in der die Gruppen bis Kurdistan und Armenien zogen, vereinzelte Gruppen sogar weiter. Im 11.-12. Jahrhundert gab es hier politische Veränderungen, weswegen Sinti und Roma in Richtung Türkei und Griechenland flohen. Im 13. Jahrhundert wurden durch Dschingis-Khans Kriege erneut Wanderbewegungen ausgelöst. Im 14. und 15. Jahrhundert wanderten einige Gruppen der Sinti und Roma auch nach Europa. Konkretere Aussagen über die Wanderungen, sind jedoch ohne eine detaillierte historische Analyse nicht möglich (Frese, 2011, S. 21-22). Je nach Herkunftsland und Zeitpunkt der Migration unterscheiden sich Sinti und Roma in einigen Punkten erheblich voneinander, was im Folgenden deutlich gemacht wird.

4.1 Deutsche Sinti und Roma

Die oben beschriebenen Wanderungen führten Teile der Gruppen auch nach Deutschland. Erstmals urkundlich erwähnt wurden Sinti in Hildesheim, im Jahre 1407 (Krokowski, 2000, S.33). Diejenigen von ihnen, die in den Territorialstaaten ansässig blieben, bezeichnet man damals wie heute als deutsche Sinti. Sie stellen eine Gruppe des Romavolks dar (Krokowski, 2000, S. 33). Die ersten Jahre nach ihrer Ankunft verliefen problemlos. Einige Sinti hatten Schutzbriefe von Fürsten ausgestellt bekommen, wodurch sie positives Interesse vieler Menschen auf sich zogen und was ihnen ermöglichte ungehindert zu reisen, zu arbeiten und zu leben. Viele Menschen der Gruppe verdienten ihren Lebensunterhalt als Handwerker, Pilger oder Bettler (Krokowski, 2000, S.33). Im 15. Jahrhundert wandelte sich die anfängliche Toleranz den „Zigeunern“ gegenüber in Ablehnung um. Als Ursache für diese Veränderung sind Änderungen im Wertesystem der Gesellschaft, sowie eine veränderte Machtpolitik der Kirche anzusehen. Durch ihre dunklere Hautfarbe wurden die Sinti mit dem Teufel in Verbindung gebracht (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 18; Frese, 2011, S. 23). Da sie aus islamisch beherrschten Ländern kamen wurde vermutet, dass sie Ungläubige und Spione der Türken seien (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S.18; Trauschein, 2014, S.12). Im Jahre 1498 beschloss der Reichstag alle Sinti zu vertreiben und erklärte sie fortan als „vogelfrei“. Somit durften sie von nun an verjagt, versklavt oder getötet werden (Krokowski, 2000, S. 33-34). Zusätzlich wurde ihnen untersagt bestimmte Gewerbstatigkeiten auszuführen, was zu deutlichen Einschrän-

kungen im Handels- und Handwerksgewerbe führte (Trauschein, 2014, S. 13). Vielerorts wurden sogenannte „Zigeunerstöcke“ vor den Ortseingängen aufgestellt, wodurch den Sinti das Eintreten in die Ortschaft verwehrt wurde. Wer sich nicht an das Verbot hielt hatte mit harten Strafen, bis hin zur Todesstrafe, zu rechnen. So wurden die Sinti von Stadt zu Stadt vertrieben und in gewisser Weise zur „nicht-Sesshaftigkeit“ gezwungen (Krokowski, 2000, S. 34). Im 18. Jahrhundert migrierten erste Roma aus Osteuropa nach Deutschland. (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 13). Zu dieser Zeit kam es zu einem Umdenken in der Bevölkerung. Ausgelöst durch den Zeitgeist der Aufklärung, wurde von der Vertreibung und der Bestrafung der Sinti und Roma zunächst abgesehen und es wurde versucht sie „umzuerziehen“. Das neue Ziel der staatlichen „Zigeunerpolitik“ war ab sofort die vollständige Assimilation der Volksgruppe der Sinti und Roma (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 19). Friedrich der II unternahm einen Versuch der Zwangsassimilierung in Thüringen. Sinti und Roma mussten sich in einer Siedlung zusammenfinden, sollten ihre Berufe aufgeben und in der Landwirtschaft tätig werden. Außerdem sollten sie durch Schulunterricht und christliche Missionen zu „gehorsamen“ und „arbeitsamen“ Menschen umerzogen werden. Die Kinder der Sinti und Roma wurden ihnen weggenommen und sollten außerhalb der Gemeinschaft erzogen werden (Krokowski, 2000, S 34, Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 19). Durch die Herausnahme der Kinder aus den Familien, scheiterte der Versuch der Assimilierung, da die meisten Betroffenen ihre Kinder nahmen und flohen (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 19). Die für Sinti und Roma ungünstigen Bedingungen führten dazu, dass einige Angehörige der Volksgruppe sich zusammenfanden und zum Teil Anschluss an kriminelle Gruppen suchten, um ihre Existenz zu sichern. Dies wiederum zog staatliche Konsequenzen für alle Sinti und Roma nach sich und verstärkte die Verfolgung (Trauschein, 2014, S. 13; Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 20). Im 19. Jahrhundert begannen Wissenschaftler damit, die Darwinsche Evolutionstheorie auf philosophische, anthropologische, medizinische und gesellschaftliche Gebiete zu übertragen. Dadurch wurde die Grundlage für einen biologisch begründeten Rassismus, der sich im gesamten deutschsprachigen Raum ausbreitete, geschaffen (Trauschein, 2014, S.14; Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 20). Im Jahre 1886 gab Otto von Bismarck die Anweisung, alle ausländischen Roma abzuschieben und alle Sinti engmaschig zu kontrollieren (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 21). Im Jahr 1926 wurde vom bayrischen Innenministerium das „Gesetz zur Bekämpfung von Zigeunern, Landfahrern und Arbeitsscheuen“

Begriffsklärung: Sinti und Roma sowie deren geschichtlicher Hintergrund

herausgegeben (Gilsenbach, 1988, S. 20; zit. n. Krokowski, 2000, S. 36). Durch dieses Gesetz wurden das Reisen und das Arbeiten in ihren Berufen nochmals erschwert. Wer allerdings keine geregelte Arbeit vorweisen konnte, dem drohte das Arbeitshaus. Im Jahre 1935 wurden allen Sinti aufgrund der „Nürnberger Rassegesetze“ die deutsche Staatsbürgerschaft entzogen. Ein bereits vorher erlassenes „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ führte zur zwangsweisen Sterilisierung von Sinti- und Romafrauen und -mädchen (Krokowski, 2000, S. 36). Im Jahr 1941 wurde ein Gesetz beschlossen, nachdem Sinti und Roma nur noch eingeschränkt beschuldigt werden durften (Krokowski, 2000, S. 37). Die Situation der Sinti und Roma verschärfte sich im Nationalsozialismus bis zuletzt. 1942 wurde vom obersten Dienstherr der Polizei der Befehl gegeben alle Sinti und Roma aus Deutschland und Österreich nach Auschwitz-Birkenau zu deportieren (Krokowski, 2000, S. 45). Den Holocaust überlebten nur wenige von ihnen. Schätzungsweise waren vor dem Krieg 20.000 Sinti und Roma in Deutschland ansässig. 15.000 von ihnen wurden in Konzentrationslagern ermordet. (Zimmermann, 1996, S. 381, zit. n. Krokowski, 2000, S. 52).

Auch nach Ende des zweiten Weltkriegs setzte sich die Diskriminierung der Sinti und Roma in Deutschland fort. 1956 entschied der Bundesgerichtshof, dass Sinti und Roma nicht aus Rassegründen deportiert wurden, sondern durchgeführte Zwangsmaßnahmen im zweiten Weltkrieg allein aus sicherheitspolitischen und kriminalpräventiven Gründen vollzogen worden waren (Frese, 2011, S. 25; Krokowski, 2000, S. 53). Somit wurde Angehörigen von Sinti und Roma die dem Nationalsozialismus zum Opfer fielen und Personen die die Unterbringung in einem Konzentrationslager überlebten, das Recht auf Entschädigungszahlungen verweigert. Einen Anspruch auf Entschädigungszahlungen hätten ohnehin ausschließlich deutsche Staatsbürger gehabt. Da fast allen Sinti und Roma durch die „Nürnberger Rassegesetze“ und das „Reichsbürgergesetz“ die deutsche Staatsangehörigkeit aberkannt worden war, hatten sie auch im Jahr 1965, als ihnen eigentlich das Recht eingeräumt wurde Entschädigungen zu erhalten, keinen Anspruch auf Zahlungen, da sie zumeist nicht beweisen konnten, deutsche Staatsbürger gewesen zu sein. Für eine Wiederanerkennung der Staatsangehörigkeit wurden von Seiten der Behörden Dokumente gefordert, die in den meisten Fällen von den Nazis vernichtet worden waren (Krokowski, 2000, S. 52 f.). Ebenfalls in den 1960er Jahren akzeptierten Kommunen, dass Sinti und Roma, die bis dato häufig in Wohnwagen und Notunterkünften untergebracht waren, Teil der Kommune waren. Als Konsequenz wurden Barackensiedlungen eingerichtet, die

sich meist fernab der Städte befanden. Ein Unrechtsbewusstsein gegenüber Sinti und Roma stellte sich bei einem Großteil der Menschen in Deutschland, trotz der Gräueltaten der Nationalsozialisten, jedoch nicht ein. Die Grundhaltung gegenüber Sinti und Roma waren unverändert negativ. Dadurch waren auch die Chancen am wirtschaftlichen Aufschwung in den 70er Jahren, für Sinti und Roma relativ schlecht (Frese, 2011, S. 25). Das negative Bild der Sinti und Roma wurde unter anderem dadurch verstärkt, dass am Völkermord beteiligte Personen auch nach dem Krieg jahrelang im Polizeidienst oder in Verwaltungen tätig waren und ihre Karriere als „Zigeunerexperten“ fortsetzen konnten (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 25). Joseph Eichberger, um nur ein Beispiel von vielen zu nennen, war zur Zeit der Nationalsozialisten für die Organisation der Deportationen von Sinti und Roma zuständig. Nach 1945 erhielt er die Leitung der „Zigeuner“-Abteilung des Landeskriminalamts in München (Reemtsma, 1996, S.126, zit. n. Strauß, 1998, S.28). Somit konnte Eichberger, wie viele andere Nationalsozialisten auch, seine rassistischen Ideologien auch in der Nachkriegsgesellschaft weiter verbreiten und trug dadurch massiv zum Antiziganismus, der auch heute noch in der Bevölkerung weit verbreitet ist, bei.

Seit 1995 gelten deutsche Sinti und Roma als nationale Minderheit in Deutschland (Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, o. A., S. 1, zit. n. Trauschein, 2014, S. 23). Durch die Unterzeichnung dieses Übereinkommens verpflichteten sich die Mitgliedsstaaten sowohl zu Schutz-, als auch zu Fördermaßnahmen für die Minderheiten, sodass in allen Bereichen der Gesellschaft eine Gleichheit zwischen der Minderheit und den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht wird (Europarat, 1995, S. 1, zit. n. Trauschein, 2014, S. 23). Zudem sollten Bedingungen geschaffen werden, die es den Minderheitsgruppen ermöglichen, ihre Kultur weiterzuentwickeln und ihre Bräuche, Traditionen und Sprache im alltäglichen Leben zu pflegen (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 14).

Deutsche Sinti und Roma unterscheiden sich sowohl in ihrer Identität als auch in ihrer sozialen Lage von den Roma, die seit 1950 als Arbeitsmigranten oder Flüchtlinge nach Deutschland kamen (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S. 3). Gemeinsam sind ihnen allerdings die Vorstellungen und Vorurteile die in den Köpfen vieler Menschen der Mehrheitsgesellschaft, die bis heute Bestand haben. Sie begünstigen Antiziganismus und erschweren maßgeblich einen interkulturellen Dialog zwischen Minderheit und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und somit auch eine gelungene Integri-

on der Sinti und Roma in die deutsche Gesellschaft (Giere, 1996, S. 148; zit. n. Frese, 2011, S. 25).

4.2 Zugewanderte Roma seit 1950

Nach Ende des zweiten Weltkriegs kamen viele Roma aus anderen Ländern nach Deutschland und Westeuropa. Bereits in den 1950er Jahren kam eine kleinere Gruppe der Keldara (Kesselflicker) aus Polen nach Deutschland (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 35). In den folgenden Jahren und Jahrzehnten wurden viele Arbeitsmigranten vom deutschen Staat angeworben. Darunter waren viele Roma, die überwiegend aus Mazedonien, Serbien und Bosnien nach Deutschland kamen, um hier zu arbeiten (Trauschein, 2014, S. 21). Ihre ethnische Zugehörigkeit gaben sie damals oftmals nicht bekannt (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 35). Ein Grund dafür war die Angst vor Ausgrenzung und Anfeindungen. In den 1970er Jahren zogen viele Familien der Gastarbeiter nach. Somit kam es zu einem Anstieg an Romafrauen und -kindern (Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin, 2007, S.6; zit. n. Trauschein, 2014, S. 21). In den 1980er Jahren kamen viele Roma aus südosteuropäischen Ländern nach Westeuropa, viele von Ihnen auch nach Deutschland. Gründe für ihre Wanderung in den Westen waren zum einen wirtschaftliche Verarmung, aber auch starke Diskriminierung und Verfolgung (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 35; Trauschein, 2014, S. 21). In den 1990er Jahren kam es in der Bundesrepublik Deutschland zu einer erneuten Flüchtlingswelle. Grund dafür war die sich zuspitzende Balkankrise, sowie die ethnische Verfolgung der Roma in Rumänien und dem Kosovo. Rund 60.000 Menschen kamen damals in die Bundesrepublik Deutschland, um Asyl zu beantragen. (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 35). Die meisten der Asylanträge die gestellt wurden, wurden allerdings abgelehnt und die Roma wurden abgeschoben. Auf den großen Ansturm von Asylbewerbern reagierten einige Kommunen in Deutschland mit Abschreckungsversuchen, indem sie Roma in Wohnheimen unter teils problematischen Bedingungen unterbrachten und Lebensmittelgutscheine verteilten (Bezirksregierung Arnsberg..., 2011, S. 35). Eine erfolgreiche Integration in die Mehrheitsgesellschaft wurde ihnen somit erst gar nicht ermöglicht. Im Jahr 2004 wurde die EU um Polen, Slowenien, Tschechien und Ungarn erweitert. Im Jahr 2007 folgten Rumänien und Bulgarien (Landeszentrale für politische Bildung, 2012, S. 1; zit. n. Trauschein, 2014, S.21). Durch diese Erweiterung der EU erhielten Roma, die bis

dato unter teils sehr schlechten Bedingungen in den neuen Mitgliedsstaaten der EU lebten, die Chance legal in andere Länder der EU zu immigrieren. Viele nutzten ihre Chance und kamen mit der Hoffnung auf eine bessere Zukunft nach Deutschland oder in andere Westeuropäischen Länder (Traischein, 2014, S. 21).

4.3 Die Situation der Roma aus Flüchtlingsfamilien

Die bereits in Kapitel 4.2 erwähnten Roma, die seit den 1990er Jahren nach Deutschland kamen, stellen eine äußerst heterogene Gruppe dar. Sie kamen zum einen aus unterschiedlichen Ländern in die Bundesrepublik und haben dementsprechend auch teils sehr unterschiedliche Fluchtbiographien. Manche von ihnen sind seit 1990 in der Bundesrepublik Deutschland, andere flüchteten zwischen 1991 und 1993 in Folge des Balkankriegs. Im Jahr 1999 flohen viele Roma vor dem Kosovokonflikt und suchten ebenfalls Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Es unterscheiden sich jedoch nicht nur die Herkunftsländer der Roma. Manche von ihnen kamen aus verarmten Vorortsiedlungen, andere eher aus ländlichen Gegenden, wieder andere lebten vereinzelt in Stadtteilen und waren dort in die Mehrheitsgesellschaft integriert (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S. 7). Entsprechend ihres sozialen Standes und der gesellschaftlichen Eingliederung im Herkunftsland unterscheiden sich die Flüchtlinge auch auf ihren Bildungsgrad enorm voneinander (Bezirksregierung Arnberg..., 2011, S. 38). Auch im Hinblick auf Sprache und Religion gibt es große Differenzen. Manche Roma sind bilingual aufgewachsen und sprechen sowohl Romanes als auch die Sprache des Herkunftslandes, andere wiederum sprechen ausschließlich die Sprache des Herkunftslandes. Auch die Religion der Roma angehörig sind hängt in der Regel von den Herkunftsregionen ab. So gehören rumänische Roma zumeist dem Christentum an, während Roma aus Ex-Jugoslawien zum Großteil dem christlich orthodoxen oder muslimischen Glauben angehören. Trotz all dieser erheblichen Unterschiede, werden Roma häufig pauschal als eine Gruppe bezeichnet und von der Mehrheitsgesellschaft als solche wahrgenommen (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S. 7).

Nur etwa ein Drittel dieser Romafamilien, verfügt über eine Aufenthalts- bzw. Niederlassungserlaubnis. Ohne eine solche Erlaubnis haben Romafamilien jedoch kaum eine Chance sich in die Gesellschaft zu integrieren oder am Leben

der Mehrheitsgesellschaft teilzunehmen. Erst durch eine Aufenthalts- oder Niederlassungserlaubnis bekommen Flüchtlinge die Möglichkeit an Sprach- und Integrationskursen teilzunehmen, sich gesetzlich kranken zu versichern, eine Ausbildung zu beginnen, legal zu arbeiten und in Mietwohnungen umzuziehen (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S. 12). Die verbleibenden zwei Drittel der Roma-Flüchtlingsfamilien sind nur im Besitz temporärer Aufenthaltspapiere. Sie verfügen entweder über eine Aufenthaltsgestattung, oder über eine Duldung. Bei der Aufenthaltsgestattung handelt es sich um eine Bescheinigung, die während des laufenden Asylverfahrens ausgestellt wird. Sie muss alle sechs Monate von der jeweils zuständigen Ausländerbehörde erneuert werden. Bei einer Duldung hingegen handelt es sich über eine „vorübergehende Aussetzung der Abschiebung“ (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S. 12). Personen mit einem solchen Duldungsstatus sind nicht zum Aufenthalt berechtigt und zur Ausreise verpflichtet. Von Duldungen betroffen sind vor allem Flüchtlinge die nach 2005 eingereist sind. Oftmals handelt es sich um Menschen, deren Asylanträge abgelehnt wurden, die aber aufgrund politischer oder humanitärer Zustände noch nicht in ihr Herkunftsland abgeschoben werden konnten (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S. 12). Eine Duldung muss alle vier Wochen bei der zuständigen Behörde verlängert werden. Somit droht Personen mit Duldungsstatus stetig die Abschiebung (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S.39). Wird eine Duldung nicht mehr verlängert, erhalten die betroffenen Personen eine Grenzübertrittsbescheinigung. Diese Bescheinigung bescheinigt allein den Termin, bis wann die betroffene Person spätestens aus Deutschland ausgereist sein muss (Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, o.A., S.12).

Vor allem für Kinder und Jugendliche birgt ein Duldungsstatus erhebliche Nachteile. Durch die vielen Auflagen und Beschränkungen, denen sie mit ihren Familien unterliegen, haben sie keine Chance auf Integration in Deutschland, werden zugleich aber auch nicht auf ein Leben in ihrem Herkunftsland vorbereitet (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S.39). Noch während ihrem Verbleib in Deutschland gibt es große Einschränkungen im Bezug auf den wirtschaftlichen und sozialen Status die zum Teil problematisch sind. Die finanziellen Versorgungsleistungen von Flüchtlingsfamilien ohne gesicherten Aufenthaltsstatus liegen 30% unter dem geltenden Sozialhilfesatz. Zudem haben sie keinerlei Anspruch auf Kinder- oder Erziehungs-geld. Zu einer Verschärfung der ohnehin

schon ungünstigen Situation für die Flüchtlinge, führt die Unterbringung der Familien. Häufig erfolgt diese in Provisorien wie Containern, die außerhalb oder in Randgebieten der Städte angesiedelt sind. Somit führt die Wohnsituation zusätzlich zu Stigmatisierung und Ausgrenzung in der Mehrheitsgesellschaft (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 39-40).

5 Schulische Bildung als Basis der Integration in die Mehrheitsgesellschaft

Um an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen teilhaben zu können sind heutzutage ein Schulabschluss und eine anerkannte, abgeschlossene Berufsausbildung grundlegend (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 50). Bildungschancen die Kindern und Jugendlichen zukommen beeinflussen dadurch maßgeblich eine Integration in die Mehrheitsgesellschaft und wirken sich immens auf die Lebensperspektiven und den weiteren Werdegang der Schülerinnen und Schüler aus. Eine Integration in die Mehrheitsgesellschaft von Menschen mit Migrationshintergrund kann daher nur gelingen, wenn auch diese Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem gleiche Chancen erfahren und die Möglichkeit erhalten ihr Leben selbstbestimmt gestalten zu können (Hadeed et al., 1999, S. 9). Dass es im Bezug auf Chancengleichheit im Bildungssystem noch enormen Handlungsbedarf gibt, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

5.1 Allgemeine Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht die gleichen Chancen im Bildungssystem haben, wie Kinder ohne Migrationshintergrund ist schon lange bekannt. Schon vor der PISA-Studie, an der Deutschland im Jahr 2000 erstmals teilnahm, warfen interkulturelle Bildungsforscher dem deutschen Bildungssystem mangelnde Integrationsfähigkeit vor (Britz, 2007, S. 1). Durch die PISA-Studie wurde der Ungleichverteilung von Bildungschancen im Bildungssystem große Aufmerksamkeit in den Medien geschenkt. Erstmals wurden durch die Studie Diskussionen ausgelöst, bei denen die Ursachen für die Ungleichverteilung nicht bei den Defiziten der Schülerinnen und Schüler und ihrer Kultur gesucht wurden. Der Fokus wurde vielmehr auf institutionelle Barrieren gelegt, die den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund erschweren oder gar verhindern (Gomolla, 2013, S. 87).

Die PISA-Studie zeigte auf, dass deutsche Schülerinnen und Schüler in den drei untersuchten Kategorien Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung unter dem internationalen Durchschnitt lagen. Ein Viertel aller befragten Schülerinnen und Schüler erreichten in allen drei Kategorien nur Kompetenzstufe I oder aber erreichten nicht einmal diese (Stanat et al., 2002, S. 8-11).

Zudem wurde eine enorme Leistungsstreuung festgestellt. In keinem anderen Teilnehmerstaat konnte eine größere Kluft, zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden. Auch in der Streuung der Klassenstufen nahm Deutschland eine Führungsposition ein. Da von Zurückstellungen und Wiederholungen häufig Gebrauch gemacht wird, verteilen sich die 15 jährigen Teilnehmer auf fünf Klassenstufen (Stanat et al., 2002, S. 8). Besonders ungünstig stellte sich die Situation von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund dar. Vor allem bei Kindern deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden verringerten sich die Chancen auf eine höhere Schulbildung enorm. Es wurde festgestellt, dass 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern ein Gymnasium besuchten, gleiches galt aber nur für 15 Prozent der Jugendlichen deren Eltern im Ausland geboren waren. Für den Hauptschulbesuch hingegen lagen die Quoten umgekehrt bei 25 Prozent und bei 50 Prozent. Vor allem die Sprachkompetenz scheint den Bildungserfolg massiv zu beeinflussen (Stanat et al., 2002, S. 13-14).

Das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems zog Konsequenzen nach sich und so wurden am 17.10.2002 bei der 299. Kultus-ministerkonferenz zentrale Handlungsfelder besiegelt. Unter anderem wurden Maßnahmen beschlossen, die bei einer Verbesserung der Sprachkompetenz der Kinder bereits im Vorschulbereich ansetzen, sowie Maßnahmen die das Ziel von frühzeitigen Einschulungen verfolgen. Um die Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern, wurden *„Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“* beschlossen (Kultusministerkonferenz, 2002, S. 7). Seit diesem Beschluss sind nunmehr 10 Jahre vergangen. Die letzte PISA-Studie 2012 war weniger erschreckend als die Studie im Jahr 2000. Zum ersten Mal lagen deutsche Schüler in allen untersuchten Bereichen über dem OECD Durchschnitt. Aus sozio-ökonomischer Sicht hat sich auch die Chancengleichheit in Deutschland etwas verbessert, allerdings ist der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und erzielten Ergebnissen noch immer größer als im OECD Durchschnitt (Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, S.1). Auch der Abstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund konnte etwas reduziert werden. Trotzdem liegt der Durchschnitt der Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch immer mit 54 Punkten, circa 1 ½ Jahre hinter den Schülern ohne Migrationshintergrund und fast jeder Dritte in

Deutschland geborene Junge aus einer Familie mit Migrationshintergrund verfehlt das Grundkompetenzniveau II (OECD 2013, S.1). Das bedeutet, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen nur über elementare Lesefähigkeiten und arithmetisches und geometrisches Wissen auf Grundschulniveau verfügen. Im Bezug auf Naturwissenschaften sind sie ausschließlich in der Lage eingängiges Faktenwissen darzustellen, oder unter Verwendung von Alltagstheorien Schlussfolgerungen zu ziehen (Stanat et al., 2002, S. 35-38).

Mit der Art und dem Ausmaß der Nachteile die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland haben, hat sich auch Heike Diefenbach beschäftigt. Diefenbach untersuchte in einer Studie unter anderem die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund anhand der Verteilung der Kinder auf verschiedene Schultypen (Diefenbach, 2010 S. 52). Diefenbach nutzte in ihrer Arbeit den Sammelbegriff „Migrantenkinder“. Dieser Begriff bezieht sich sowohl auf Kinder die im Ausland geboren wurden, als auch auf Kinder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Diefenbach, 2010, S. 22-23). Um die Bildungsbeteiligung der Kinder zu ermitteln, nutzte Diefenbach amtliche Bildungsstatistiken sowie Surveys (Diefenbach, 2010, S. 13). Die Ergebnisse ihrer Studie zeigten auf, dass Kinder in der Zeit von 1985-2006, aus deutschen Familien deutlich häufiger Sekundarschultypen besuchen, die einen mittleren oder hohen Bildungsabschluss anbieten, als Kinder mit Migrationshintergrund. 29,9 Prozent der deutschen Kinder wechselten nach Besuch der Grundschule auf ein Gymnasium, aber nur 9,4 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund (Diefenbach, 2010, S. 56). In der Zeit von 1992-2006 besuchten im Durchschnitt 46,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine Hauptschule, während der größte Teil der deutschen Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich 46,6 Prozent ein Gymnasium besuchte (Diefenbach, 2010, S. 59). Die schulformbezogenen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben sich im Zeitraum von 1992-2006 in den vier Schultypen Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium überwiegend konstant gehalten. Bei den Gymnasien lag der Wert 1992 bei 4,1 Prozent, im Jahr 2006 lag er bei 4,3 Prozent. Es ist also ein minimaler Anstieg zu verzeichnen. Bei den Realschulen lag der Wert 1992 bei 7 Prozent und im Jahr 2006 bei 7,7 Prozent. Bei den Gesamtschulen war von 1992-2000 ein fast konstanter Wert von 12 Prozent zu verzeichnen, in den Folgejahren bis 2006 kam es zu einem Anstieg um 1,7 Prozent. Die größten Schwankungen der schulformbezogenen Anteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, fanden an Hauptschulen statt. Wäh-

rend der prozentuale Anteil 1992 noch bei 20 Prozent lag, sank der Wert bis 1998 auf 17,2 Prozent. Ab dem Jahr 2000 kam es allerdings wieder zu einem kontinuierlichen Anstieg bis auf 19,6 Prozent im Jahr 2006 (Diefenbach, 2010, S. 61). Darüber hinaus stellte Diefenbach fest, dass der Anteil der Kinder mit ausländischen Wurzeln, die an Förderschulen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ übermittlelt wurden, seit 1991 wo er bei 15,8 Prozent lag bis zum Jahre 2006, kontinuierlich auf 19,4 Prozent gestiegen ist. Damit war jedes fünfte Kind an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt „Lernen“ ein Kind mit Migrationshintergrund. Laut der Kultusministerkonferenz von 1994 ist

„Förderbedarf bei solchen Kindern anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden“ (Kultusministerkonferenz 1994, S.5, zit. n. Diefenbach 2010, S. 66).

Angesichts dieser Beschreibung der Kultusminister ist es fraglich, ob Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Fähigkeiten wirklich derart eingeschränkt sind. Kinder die auf eine Förderschule übermittlelt werden, haben in der Regel kaum mehr eine Chance auf einen höheren Bildungsabschluss. Mit der Zuweisung „lernbehindert“ gehen zudem eine Reihe von negativ Zuschreibungen einher, die zu einer Stigmatisierung führen (Trautmann & Wischer 2011, S. 49), was die Teilhabe an der Gesellschaft zusätzlich erschwert und sich negativ auf das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Diefenbach hält zudem fest, dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die einen Hauptschulabschluss erwerben leicht abgenommen hat und zeitgleich die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die einen höheren Abschluss erreichten leicht angestiegen ist. Allerdings ist der Anteil der Jugendlichen die das Bildungssystem ohne einen Abschluss verlassen konstant bei 20 Prozent geblieben, während der Wert bei deutschen Jugendlichen nur bei 7-8 Prozent liegt (2010, S. 80).

Zwar hat sich die Lage von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem laut PISA in den letzten Jahren leicht verbessert, von Chancengleichheit kann allerdings noch keine Rede sein.

5.2 Aktuelle Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland

Bei Sinti und Roma, auch wenn Sinti seit mehr als 600 Jahren in Deutschland leben, ist die Bildungssituation besonders problematisch. Bis heute hinterlässt der Nationalsozialismus Spuren an der Bildungssituation von Sinti und Roma. Wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt, wurden Sinti und Roma zum Teil gänzlich aus schulischen Einrichtungen ausgeschlossen (Krokowski 2000, S.37). Obwohl die Ausschulungen und Bildungsabbrüche der Sinti und Roma durch die Nationalsozialisten seit den 1950er Jahren öffentlich bekannt waren, hatte dies keinerlei Folgen für die schulische Reintegration der Sinti und Roma im deutschen Schulsystem (Strauß, 2011, S. 96). Im Jahr 1980 wurde von Andreas Hundsalz eine Studie vorgestellt, die sich primär mit Verhaltensmerkmalen von Sinti- und Romakindern auseinandersetzte und ihre katastrophale Bildungssituation zu Tage brachte. Die Studie veranlasste die Politik allerdings ebenfalls nicht Maßnahmen zu ergreifen, um die Situation der Sinti- und Romakinder zu verbessern (Strauß, 2011, S. 96).

2002 wurde von dem „EU Accession Monitoring Program“ (EUMAP) der Bericht „Monitoring des Minderheitenschutzes der europäischen Union: Die Lage der Sinti und Roma in Deutschland“ herausgegeben. Der Bericht konzentrierte sich hauptsächlich auf die Einhaltung der Kriterien, die den Schutz von Minderheiten innerhalb der EU garantieren sollen. Gestützt wurde der Bericht auf bereits bestehende Untersuchungen zu diesem Themengebiet, sowie auf statistische Daten und Interviews die mit Sinti und Roma geführt wurden (Open Society Institute-EU Accession Monitoring Program, 2002, S. 9 f., zit. n. Trauschein, 2014, S. 47). Die Ergebnisse der EUMAP zur Lage der Sinti und Roma waren ernüchternd. Es wurde festgestellt, dass Kinder von Sinti und Roma beim Zugang zu Bildung ernsthaft benachteiligt sind, was sich unter anderem darin äußert, dass eine unverhältnismäßig große Zahl von Kindern der Minderheit auf Förderschulen überwiesen wird. Die Eltern der betroffenen Kinder wehren sich häufig nicht gegen die Überweisung, da sie oftmals aufgrund von Defiziten in der deutschen Sprache, oder aufgrund fehlender Bildung die Auswirkungen einer solchen Überweisung für ihre Kinder, nicht abschätzen können (Open Society Institute – EU Accession Monitoring Program, 2002, S. 97, zit. n. Trauschein, 2014, S. 47). Der Bericht verwies zudem darauf, dass Leistungsprobleme der Sinti- und Romakinder häufig auf sprachliche Defizite zurückzuführen seien, von den Lehrkräften allerdings als eine allgemeine Leistungsschwäche wahrgenommen wer-

den (Open Society Institute- EU Accession Monitoring Program, 2002, S. 100, zit. n. Trauschein, 2014, S. 48).

Daniel Strauß veröffentlichte im Jahr 2011 eine „Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma“. Die Studie hatte zum Ziel, Aufschluss über die aktuelle Bildungssituation von Sinti und Roma zu geben. Generell gestalten sich wissenschaftliche Arbeiten über Sinti und Roma oftmals schwierig, da deutschen „Wissenschaften“ seit dem Nationalsozialismus großes Misstrauen seitens der Sinti und Roma entgegengebracht wird. Um die Barriere zwischen Wissenschaft und Angehörigen der Minderheit zu vermindern, wurden interessierte Sinti und Roma in die Befragungen involviert, sodass Angehörige der Minderheit ausschließlich von Sinti und Roma, die zuvor mit der Studie vertraut gemacht wurden, befragt wurden (Strauß, 2011, S. 4-5). Mit diesem Vorgehen unterscheidet sich die Studie von Strauß erheblich von bisherigen Studien die zur Situation von Sinti und Roma erstellt wurden. In den meisten Untersuchungen war die Minderheit zwar Untersuchungsgegenstand, einbezogen in die Untersuchungen wurden sie in den meisten Fällen allerdings nicht. Selbst Schul- und Ausbildungsbiographien wurden von den Initiatoren der Studien dargestellt und interpretiert. Eine Selbstsicht oder Selbsteinschätzung der betroffenen Personen wurde in aller Regel nicht vorgenommen (Strauß, 2011, S. 5). Strauß hingegen befragte in seiner Studie Sinti und Roma verschiedener Generationen zu ihrer Bildungssituation. Außerdem wurde innerhalb der Studie versucht, auf persönliche Erfahrungen der Minderheit im Bezug auf Bildung, Mehrheitsgesellschaft und Diskriminierung einzugehen und diese zu interpretieren. Insgesamt wurden 275 Interviews in 35 verschiedenen Orten durchgeführt und ausgewertet (Strauß, 2011, S.5). Die Ergebnisse der Studie zur Bildungsbeteiligung zeigten auf, dass 90,6 Prozent der Befragten im Alter zwischen 14 und 25 Jahren eine Grundschule besucht haben. Bei den 26-50 Jährigen ist der Anteil geringer und liegt bei 81,3 Prozent, bei den über 51 Jährigen liegt er allerdings nur noch bei 60,5 Prozent. Für den Besuch einer Hauptschule lässt sich noch deutlicher ein kontinuierlicher Anstieg feststellen. Während nur 25,6 Prozent der Befragten jenseits der 51 eine Hauptschule besucht haben, waren es bei den 26-50 Jährigen immerhin 50,9 Prozent und bei den 14-26 Jährigen 78,3 Prozent. Dieser enorme Anstieg ist zum einen auf die eingeführte und kontrollierte Schulpflicht in der Bundesrepublik Deutschland, zum anderen aber auch auf ein gestiegenes Interesse der Sinti und Roma im Bezug auf Bildung zurückzuführen. Diese Zahlen haben allerdings noch keinerlei Aussagefähigkeit über die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs und einen erfolgrei-

chen Abschluss (Klein, 2011, S. 30). Wie schlecht die Bildungssituation der Sinti und Roma im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft ist, zeigt sich besonders an den Zahlen derer, die eine Realschule oder ein Gymnasium besucht haben. Von den über 51 jährigen Angehörigen der Minderheit, haben nur 4,7 Prozent eine Realschule besucht. Bei den 26-50 Jährigen liegt der Anteil bei 13,4 Prozent und bei den 14-45 Jährigen liegt der Anteil bei gerade einmal 12,3 Prozent. Von allen befragten Teilnehmern der Studie gaben nur sechs Personen an ein Gymnasium besucht zu haben, weswegen Strauß auf eine statistische Aufarbeitung bei dieser Schulform gänzlich verzichtete. An Förderschulen hingegen sind und waren Sinti und Roma häufiger vertreten als an Realschulen. Der Anteil der über 51 Jährigen lag bei 7 Prozent, der Anteil der 26-50 Jährigen bei 13,4 Prozent und der Anteil der 14-25 Jährigen bei 9,4 Prozent. Zudem geht aus der Auswertung der Untersuchung hervor, dass 13 Prozent der Teilnehmer gar keine Schulform besucht haben. 44 Prozent der Befragten können keinerlei Schulabschluss vorweisen. Aus den Untersuchungen geht eindeutig hervor, dass Sinti und Roma seit Jahrzehnten im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden (Klein, 2011, S. 30-33). Strauß' Studie hat sich außerdem mit Diskriminierungserfahrungen der Minderheit während der Schulzeit beschäftigt. Bei den über 51 Jährigen wurden demnach 44,2 Prozent während der Schulzeit diskriminiert. Bei den 24-50 Jährigen lag der Anteil fast unverändert bei 44,6 Prozent und bei den 14-25 Jährigen lag der Anteil der Befragten, die angaben während ihrer Schulzeit diskriminiert worden zu sein bei 37,7 Prozent. Angesichts dieser Zahlen vermuten Klein und Strauß jedoch, dass zumindest die Altersgruppe jenseits der 51, die zum Teil die Verfolgung im dritten Reich mit erleben musste, Diskriminierungen als selbstverständlich erlebte. In diesem Fall wären 30,2 Prozent der Befragten, die keine Angabe zu dieser Fragestellung machten, der Kategorie „Ja“ zuzuordnen (Klein, 2011, S. 44). Es ist festzuhalten, dass auch in jüngster Vergangenheit noch knapp 40 Prozent der Angehörigen der Minderheit in der Schule diskriminiert wurden oder noch immer werden.

Da die Erhebung nicht ausschließlich durch einen standardisierten Fragebogen erfolgte, sondern die Befragten zusätzlich einzelne Erlebnisse und Erfahrungen ausführlich schildern konnten, konnte anhand der Studie sichtbar gemacht werden, wie unterschiedlich Familien der Minderheit mit Bildung umgehen und welcher Stellenwert Bildung beigemessen wird. Aus allen geführten Befragungen wurden dazu 30 Interviews ausgewählt und darauf geachtet, dass Alter und Geschlecht innerhalb der Befragungen möglichst gleichmäßig vertreten waren. Sehr

prägnant war der Befund, dass circa die Hälfte der Befragten angab, dass die eigenen Eltern keine oder nur eine sehr einfache Schulausbildung genossen haben. In den meisten dieser Fälle war mindestens ein Elternteil Analphabet. In diesem Zusammenhang beschreiben Rüchel und Schuch die Zusammenhänge zwischen mangelnder Bildung und den Folgen des Nationalsozialismus. So äußerten sich Ängste und Misstrauen von den Befragten der Minderheit gegenüber der Institution Schule. Die schlechten Erfahrungen aus dem dritten Reich, werden generationell weitergegeben und sind selbst bei der Gruppe der 14-25 Jährigen präsent (2011, S.57). Weitere Auswertungen der geführten Interviews zeigen, dass der beigemessene Wert von Bildungsabschlüssen, innerhalb verschiedener Familien teils erheblich variiert. Auch heute noch spielen die familiäre Bildung und die Übernahme von familiären Pflichten, eine maßgebliche Rolle. Die Studie konnte dennoch feststellen, dass der Stellenwert von schulischer Bildung in den letzten Jahrzehnten stetig gewachsen ist. Unterstützung der Familie gaben die meisten Befragten als wichtig für ein erfolgreiches Abschließen der Schullaufbahn an. Bei den meisten der von Rüchel und Schuch ausgewählten Interviews reichte die Unterstützung innerhalb der Familie allerdings nicht aus und wurde von außerfamiliären Angeboten in der Regel nicht in dem Maße ergänzt, als dass es zur Erreichung eines Bildungsabschlusses führte (2011, S. 64). Des Weiteren weisen sie darauf hin, dass die Bildungssituation der Minderheit erheblich ungünstiger ist, als die der Mehrheitsgesellschaft, da Sinti und Roma nach wie vor auch in der Institution Schule Diskriminierungen ausgesetzt sind. Im familiären Umfeld gibt es selten Bildungskarrieren die motivierend wirken und viele Eltern oder Großeltern sind noch immer geprägt von Erfahrungen zu Zeiten des Nationalsozialismus und hegen somit noch immer Misstrauen gegenüber der Mehrheitsbevölkerung, insbesondere gegenüber den Institutionen (Rüchel & Schuch, 2011, S.64-65). In dem Misstrauen gegenüber der Institution Schule liegt vermutlich auch ein Grund für den häufigen Schulabsentismus, der von Hornberg als akutes und europaweites Problem beschrieben wird (2000, S. 16). In einer Untersuchung zu Bildungskarrieren von Sinti und Roma, die 2011 von Frese veröffentlicht wurden, wird dieses Problem bestätigt. Er untersuchte unter anderem die Anzahl der Fehltage von Sinti- und Romakindern und Nicht-Sinti und Nicht-Romakindern, an einer Förderschule in Bad Hersfeld. Angegebene Gründe für Fehltage wurden in der Untersuchung nicht berücksichtigt. Von Interesse waren ausschließlich Zahlen (Frese, 2011, S. 60). Dabei fiel auf, dass die Durchschnittswerte der Fehltage bei Sinti- und Romakindern erheblich höher ausfielen

als bei Nicht-Sinti und Nicht-Romakindern. Während die meisten Nicht-Sinti und Nicht-Roma, in den Schuljahren 2003-2005 im ersten und zweiten Halbjahr einen Tag bis zehn Tage fehlten, fehlten Sinti und Roma im Schnitt mehr als 40 Tage pro Schuljahr (Frese, 2011, S. 62-63).

Die Bildungssituation von Sinti und Roma ist wie die Studien von Strauß (2011) und Frese (2011) eindrucksvoll zeigen, noch immer prekär und es bedarf dringender Maßnahmen, um die Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma in Deutschland zu verbessern und Chancengleichheit für die Minderheit zu erreichen (Strauß, 2011, S. 96).

5.3 Hindernisse auf dem Bildungsweg im deutschen Schulsystem

Dass die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich ungünstiger ist, als für Kinder ohne Migrationshintergrund wurde in den vorigen Abschnitten der Arbeit erläutert. Es bleibt allerdings zu klären, wie und vor allem wodurch die Chancenungleichheit im Bildungssystem entsteht.

Lange Zeit wurde die Schuld für das Schulversagen ausschließlich bei den Betroffenen selbst gesucht. Es wurde vom sogenannten „defizitären Individuum“ gesprochen (Gomolla, 2013, S.87). Die PISA-Studie führte diesbezüglich zu einem Sichtwechsel, weg von dem „defizitären Individuum“ hin zu institutionellen Strukturen des Schulsystems, die Menschen mit Migrationshintergrund den Zugang zu Bildung erschweren. Gomolla spricht von institutioneller Diskriminierung, die im deutschen Schulsystem direkt oder indirekt praktiziert wird. Ihre Annahme über Diskriminierung im Schulsystem von Menschen mit Migrationshintergrund stützt sich auf eine in Bielefeld durchgeführte Studie, welche den Eintritt in die Grundschule, die Überweisung auf Förderschulen und den Übergang in die Sekundarstufe erfasste (Gomolla 2013, S.91-95). Die Studie zeigte, dass Migrantenkinder bereits vor Eintritt in die Schule ein erhöhtes Risiko aufweisen zurückgestuft zu werden. Als Gründe für eine Zurückstufung wurden häufig sprachliche Defizite, sowie ein fehlender Kindergartenbesuch angeführt. Die Begründung „fehlende Kindergartenzeit“ führt häufig zu negativ Zuschreibung und es wird ein „kulturalistisches Begründungsmuster“ aufgebaut, welches in der Regel auf Alltagsvorstellungen basiert (Gomolla, 2013, S.92). Überweisungen der Kinder auf Förderschulen werden häufig ähnlich legitimiert. Mangelnde Deutschkenntnisse, sowie Annahmen über den kulturellen Hintergrund der Kinder werden angeführt,

um eine Überweisung auf eine Förderschule für Lernbehinderte zu rechtfertigen. Bei der Untersuchung fand Gomolla darüber hinaus heraus, dass auf eine Überprüfung des muttersprachlichen Sprachstands in der Regel verzichtet wird. Diese wäre allerdings obligatorisch, bevor ein Kind eine rechtmäßige Überweisung für eine Förderschule erhält (Gomolla, 2013, S.92). Auch das Bestreben des Schulsystems nach möglichst homogenen Klassenstufen begünstigt die Selektion von Kindern mit Migrationshintergrund, besonders bei denjenigen die bereits vor der Einschulung zurückgestellt wurden und aufgrund dessen älter sind als die meisten ihrer Klassenkameraden (Gomolla, 2013, S.94). Bei den Empfehlungen für weiterführende Schulen wird bei Kindern mit Migrationshintergrund auch bei guten Schulnoten eher zu Real-, oder Hauptschulen geraten, auch in diesen Fällen häufig mit der Begründung mangelnder Sprachkenntnisse. Sind Kinder einmal auf einer Haupt-, oder Realschule ist die Chance auf einen Schulwechsel zugunsten der Kinder gering (Bender-Szymanski, 2013, S. 207). Die mangelnde Sprachkompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird als eines der Hauptkriterien angeführt, um Schulempfehlungen oder Überweisungen zu legitimieren, allerdings, so Gomolla, ist die Schule als solche in der Pflicht die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit zu entwickeln und zu verbessern. Eine Überweisung an eine Förderschule bringt den Schülerinnen und Schülern keine qualifizierte Förderung der sprachlichen Defizite. Die „Fördermaßnahme“ hat allerdings häufig einen erheblich negativen Einfluss auf den weiteren Schulverlauf und Lebensweg der Kinder (Gomolla, 2013, S. 96). Laut Gomolla sind deutsche Bildungsinstitutionen noch nicht an die migrationsbedingte, sprachliche und kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft angepasst. Dies wiederum eröffnet sämtliche Formen der Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulalltag. Die Ursprünge der Diskriminierung sind laut Gomolla klar im Strukturwesen des deutschen Bildungssystems anzusiedeln, wobei auch die Entscheidungen von Individuen einen enormen Einfluss auf Diskriminierung und Selektion haben. Lehrkräfte nutzen zum Teil ethnisch-kulturelle Zuschreibungen, ohne diese zu hinterfragen und begründen somit Exklusionsentscheidungen, die von ihnen getroffen werden.

Bender-Szymanski beschäftigte sich mit Förderbedingungen, die Frankfurter Schulen Kindern mit Migrationshintergrund zur Verfügung stellen und führte dazu eine Befragung durch. Die Ergebnisse zeigten, dass es an den verschiedenen Frankfurter Schulen nur ein geringes Angebot an Hausaufgabenhilfen, berufsvorbereitende und begleitende Maßnahmen, sowie Sprachheilkursen gab, ob-

wohl die Nachfrage nach Angeboten dieser Art sehr hoch war (2013, S.210). Zudem ist die Wahl der zweiten Fremdsprache an den meisten Schulen stark eingeschränkt, der Ressourcenaspekt der Zweisprachigkeit wird somit nur in seltenen Fällen von Schulen berücksichtigt (Bender-Szymanski, 2013, S. 211,213). Zudem mangelt es laut Bender-Szymanski an Lehrerfortbildungen zu interkulturellen Themen. Lehramtsstudenten werden in ihrem Studium nur unzureichend auf das Unterrichten an einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Schule vorbereitet. Schulextern gibt es zwar Fortbildungsangebote, die beispielsweise vom hessischen Bildungsinstitut für Pädagogik angeboten werden, jedoch ist die Nachfrage seitens der Lehrkräfte äußerst gering. Nur 1,3 Prozent aller hauptamtlichen Lehrer nahmen zur Zeit der Untersuchung an Fortbildungsangeboten dieser Art teil (Bender-Szymanski, 2013, S.219). Auch Einladungen beispielsweise zu Elternsprechtagen werden an den meisten Schulen ausschließlich in deutscher Sprache verschickt. Dadurch erleben die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund solche Einladungen häufig als unpersönlich und verstehen sie oftmals, aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen, nicht einmal (Bender-Szymanski, 2013, S. 219). Auch Unterrichtsinhalte die den Kindern in der Schule vermittelt werden, sind auf deutsche Kinder zugeschnitten und reflektieren die ethnozentrierte Perspektive des deutschen Bildungssystems. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können sich mit den Inhalten häufig nicht identifizieren, weil sie ihre eigene Geschichte in den Unterrichtsinhalten nicht wiederfinden (Hornberg, 2000, S.11-12).

Sinti und Roma nehmen im Bezug auf Bildung, wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben wurde eine Sonderstellung ein, da ihre Bildungssituation im deutschen Bildungssystem besonders nachteilig ist. Die Ursachen für die Situation hängen von vielen verschiedenen Faktoren ab, die den Bildungsweg von Sinti und Roma zum Teil erheblich erschweren. Maßgeblich beeinflusst wird die miserable Bildungssituation der Sinti und Roma durch das geringe Ansehen in der Mehrheitsbevölkerung und damit häufig einhergehenden Diskriminierungen. So ermittelte das Emnid Institut im Jahr 1994, dass 68 Prozent der Deutschen es ablehnen, „Zigeuner“ als Nachbarn zu haben. Sinti und Roma werden von der Mehrheitsgesellschaft häufig als kriminell betrachtet. Diese Annahmen über die Minderheit, die ein Großteil der Mehrheitsgesellschaft vertritt, können in den seltensten Fällen auf eigene Erfahrungen fußen, da in Deutschland schätzungsweise nur rund 70.000 bis 120.000 Sinti und Roma leben (Frese, 2011, S.26). Auch seitens der Lehrerinnen und Lehrer gibt es Vorurteile gegenüber Sinti und Roma. So äußer-

ten manche Lehrer, dass Desinteresse und Reisetätigkeit eine soziale Integration der Kinder erschwere. Zudem sagten einige Lehrkräfte Sinti und Roma „Defizite in kognitiven Bereichen“ nach (Kultusministerium NRW, 1993, S. 9; zit. n. Thomas, 2000, S. 139). Eine Umfrage des Dokumentationszentrums Deutscher Sinti und Roma, die im Jahr 2004 herausgegeben wurde und bei der Lehrkräfte verschiedener Schultypen, unter anderem zu Einstellungen im Bezug auf Minderheiten und speziell Sinti und Roma, Bezug nehmen sollten, zeigte auf, dass den Einschätzungen der Lehrkörper zufolge Sinti und Roma am unteren Ende der Sympathieskala stehen (v. Mengersen, 2012, S. 22). Diese negativen Einstellungen gegenüber der Minderheit resultieren zum Teil auch in institutionelle Diskriminierungen. So beschreibt Trauschein, dass Überweisungen auf Förderschulen stattfinden, obwohl keine Leistungsschwächen bei den betroffenen Schülerinnen oder Schülern ausgemacht werden konnten. Trauschein stellt aus diesem Grund die Vermutung an, dass die Empfehlungen der Lehrkörper zum Teil aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit der Kinder erfolgt (2014, S. 159). Ein Großteil der Sinti und Roma hat in schulischen Einrichtungen Erfahrungen mit Diskriminierung machen müssen. Diese negativen Erfahrungen führen im Umkehrschluss dazu, dass der Wert formaler Bildung für die Betroffenen in den Hintergrund rückt und sie sich stärker an Werten und Normen ihrer Kultur orientieren (Trauschein, 2014, S.160).

Andere Gründe für den erschwerten Bildungsweg einiger Sinti und Roma sind allerdings auch in den familiären Strukturen und Traditionen der Minderheit auszumachen. Sinti und Roma leben zum Teil in geschlossenen Gemeinschaften in Form von Großfamilien oder Clans in denen ein ausgeprägtes Regelwerk existiert (Hornberg, 2000, S.21). Die Erziehung der Kinder ist ausschließlich Aufgabe der Familie, weshalb Romaeltern die Institution Schule zum Teil als Konkurrenz zur eigenen Erziehung wahrnehmen (Lindemann, 2005, S. 13). Auch Erfahrungen von Familienmitgliedern aus der Zeit des Nationalsozialismus führen oftmals zu einer kritischen Betrachtung des Schulwesens seitens der Eltern (Hornberg, 2000, S. 21). Bis zur Pubertät genießen die Kinder innerhalb der Familien große Freiheiten und besuchen in der Regel keinen Kindergarten. In der Schule stoßen sie dann häufig auf ihnen unbekannte Praxen wie zum Beispiel die strikte Zeiteinteilung im Schulalltag, die vielen Sinti- und Romakindern unbekannt ist (Hornberg, 2000, S. 22). Wenn die Kinder vom Elternhaus nicht explizit auf die Schule vorbereitet werden und auch keinen Kindergarten besucht haben, fehlen

ihnen zudem Erfahrungen mit Gleichaltrigen der Mehrheitsgesellschaft, als auch motorische Fähigkeiten wie Ausmalen oder Schneiden. Dies kann zu Problemen innerhalb der Klassengemeinschaft aber auch zu Lernrückständen bereits in der ersten Klasse führen (Bezirksregierung Arnsberg....2011, S. 51). Ab der Pubertät werden die Freiheiten der Kinder, insbesondere der Mädchen, drastisch eingeschränkt. Die Mädchen sollen dann häufig häusliche Arbeiten verrichten, auf kleinere Geschwisterkinder aufpassen und das Reinheitsgebot wahren (Hornberg, 2000, S.26). Heirat und Familiengründung wird von Sinti und Roma oft bereits in frühen Jahren angestrebt. Auch dies hat Folgen für den Bildungsweg (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 53). Ein weiterer Punkt der sich negativ auf die Bildungssituation von Sinti und Roma auswirkt ist das „auf Reisen gehen“. Zwar hat sich die Zahl der Sinti und Roma, die während der Schulzeit verreisen auf ein Minimum verringert, manche Familien praktizieren Reisen dennoch während der Schulzeit. Die Bildung dieser Kinder wird somit weiterhin erschwert (Tauschein, 2014, S.163).

Romakinder die nur einen ungesicherten Aufenthaltsstatus haben, müssen sich mit noch größeren Schwierigkeiten auf ihrem Bildungsweg auseinandersetzen. Die Kinder die zumeist mit ihren Familien aus ihrem Herkunftsland aus diversen Gründen flohen haben sehr unterschiedliche Fluchtbiographien und verschiedene teils traumatische Erfahrungen in ihrem Herkunftsland gemacht. Der Bildungsstand über den sie verfügen ist in der Regel abhängig davon, inwiefern die Betroffenen im Herkunftsland in die Mehrheitsgesellschaft integriert gewesen sind (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 38). Die meisten Flüchtlingskinder werden zunächst in Regelschulen untergebracht wo sie nur in seltenen Fällen spezielle Förderung erhalten. Zudem leben Kinder aus Familien mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus unter schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen in Deutschland. Die engen und ärmlichen Wohnverhältnisse bieten den Kindern kaum Rückzugsmöglichkeiten und erschweren somit den Lernerfolg in der Schule (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S.39; Lindemann, 2005, S. 13).

Die Hindernisse auf dem Bildungsweg der Sinti und Roma sind sehr vielfältig und gehen offenbar auf ein Zusammenspiel des selektiven Schulsystems und die Strukturen innerhalb der Familien zurück. Zwischen der Institution Schule und der Minderheit existiert ein wechselseitiges Spannungsverhältnis (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 55), das durch vorherrschende Vorurteile der Mehrheitsge-

Schulische Bildung als Basis der Integration in die Mehrheitsgesellschaft

sellschaft verschärft wird und eine erfolgreiche Integration von Minderheiten in das Regelschulsystem und darüber hinaus in die Gesellschaft erheblich erschwert.

6 Beispiele verschiedener schulischer Projekte zur Förderung der Minderheit

Um die Bildungssituation von Sinti und Roma zu verbessern, gibt es verschiedene schulische Projekte in Deutschland. Im Folgenden werden zwei von Ihnen näher beschrieben und vorgestellt.

6.1 Das „Amaro Kher“ Projekt in Köln

In der Stadt Köln leben überdurchschnittlich viele Flüchtlinge, die häufig aus den Balkanstaaten eingereist sind und nur über einen befristeten Duldungsstatus verfügen. Da die Zustände in den Herkunftsländern jedoch oft keine Abschiebung zulassen, leben viele Familien bereits seit mehreren Jahren, manche sogar seit Generationen, in der Stadt Köln. Untergebracht sind diese Familien in circa 58 verschiedenen Flüchtlingswohnheimen. Die Zustände in den Wohnheimen sind nicht vergleichbar mit deutschem Standard. Auch Institutionen für Kinder wie Kindergärten, werden nur von wenigen Familien besucht (Stadt Köln, 2004, S. 1). Der Rom e.V. in Köln setzt sich seit 1986 für die Menschenrechte der Sinti und Roma ein. Damals wie heute ist das Hauptanliegen des Vereins vor allem ein dauerhaftes Bleiberecht für Sinti und Roma, die nur über einen befristeten Aufenthaltsstatus verfügen, zu erzielen. Heute setzt sich der Verein zusätzlich für die Integration der Familien in die Mehrheitsgesellschaft ein (Bödefeld et al., 2012, S. 7). In der Vergangenheit versuchte der Verein oftmals Romakinder in Regelschulen zu integrieren, was allerdings in der überwiegenden Zahl der Fälle scheiterte (Bödefeld et al., 2012, S.9). Aus diesem Grund wurde durch eine Initiative des Rom e.V., im Jahr 2004 die Schule Amaro Kher (auf Romanes: unser Haus) in Köln ins Leben gerufen. Es ist ein Schulprojekt, welches speziell für Flüchtlingskinder eingerichtet wurde und auch von öffentlicher Seite aus gefördert wird. Seit der Eröffnung bietet die Schule Platz für 25 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren (Bödefeld et al., 2012, S.8).

Die meisten der Kinder, die die Amaro Kher Schule besuchen, flohen aus verschiedenen Gebieten im früheren Jugoslawien und haben in Deutschland keinen gesicherten Aufenthaltsstatus. Dementsprechend wohnen sie in der Regel beengt und in teils unzumutbaren Verhältnissen. Viele Eltern der Kinder leiden aufgrund traumatischer Erfahrungen und durch den permanenten Abschiebedruck unter psychischen Erkrankungen und sind auf Psychopharmaka angewiesen, wodurch sie ihre erzieherischen Aufgaben zum Teil nicht erfüllen können. Dies

führt dazu, dass selbst grundlegende Voraussetzungen für einen Schulbesuch, wie beispielsweise frühes Aufstehen, für die Schule fertig machen und die Schultasche packen, in den Familien zum Teil nicht gegeben ist. (Bödefeld et al., 2012 S. 8;19, 20). Die Amaro Kher Einrichtung ist nicht mit einer Regelschule gleichzusetzen. Vielmehr ist die Institution ein Beispiel für eine Schule an der erfolgreich inklusiv unterrichtet wird (Zickgraf & Lenser, 2010, S.97). Das Hauptziel der Amaro Kher Schule ist es Kinder, die keinen geregelten Schulalltag kennen, an die Institution heranzuführen und auf den Besuch einer Regelschule vorzubereiten. Dazu wird eng mit Schul- und Jugendämtern zusammengearbeitet. Ebenso wichtig sind darüber hinaus jedoch die Zusammenarbeit und der Kontakt zu den Eltern der Kinder, da Eltern häufig Angst haben, dass eine schulische Institution die Kinder entfremden könnte. (Bödefeld et al., 2012, S. 10). Das Amaro Kher Projekt zielt nicht auf bloße Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten ab, sondern versucht durch zusätzliche Familien- und Sozialarbeit das Gesamtverhältnis, in dem die Kinder leben, zu stabilisieren und so weit wie möglich zu verbessern. Auch Eltern und Geschwistern der Kinder werden Alphabetisierungs-, Deutsch- oder Computerkurse angeboten. Die Schule versucht die Kinder einerseits in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, andererseits wird aber auch Wert auf die Aufrechterhaltung der Kultur und Tradition der Minderheit gelegt. So erhalten die Kinder zum Beispiel zusätzlich muttersprachlichen Unterricht. Darüber hinaus dient die Schule auch als eine Art Kulturzentrum, in dem für die Kultur spezifische Festlichkeiten, wie zum Beispiel Hochzeiten, Totengedenken, Heiligenfeste etc., gehalten werden können (Bödefeld et al., 2012, S. 8,10,11).

Aktuell setzt sich die Schule aus zwei Klassen zusammen. Es gibt eine Grundschulklasse für Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren und eine Klasse für die älteren Kinder von zehn bis 14 Jahren. Alle Kinder werden morgens von schuleigenen Bussen abgeholt und zur Schule gebracht, sodass bis neun Uhr alle Kinder vor Ort sind. Von neun bis halb zehn gibt es jeden Morgen ein gemeinsames Frühstück, anschließend steht für jedes Kind Zähneputzen auf dem Plan, bevor es bis 13 Uhr in den Unterricht geht (Bödefeld et al., 2012, S. 10). Der Unterricht ist in keinsten Weise mit dem noch immer in Regelschulen vorherrschenden, klassischen Frontalunterricht gleichzusetzen. Dies wäre bei den äußerst heterogenen Klassen wohl auch kaum möglich. Mittelpunkt des Unterrichts ist die Vermittlung von grundlegenden Fähig- und Fertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen (Zickgraf & Lenser, 2012, S. 99-101). Jedes Kind arbeitet mit einer von der Lehrperson angefertigten Mappe, die dem Leistungsstand des Kindes angepasst

ist.⁵ Das Kind steht in den Klassen der Amaro Kher Schule immer im Mittelpunkt. Der Unterricht ist handlungsorientiert und es wird auf individuelle Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler eingegangen (Zickgraf & Lenser, 2012, S. 101; Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 83). Das Engagement der Lehrer ist einer der wichtigsten Faktoren die zum Gelingen des Vorhabens der Schule beiträgt. Für die Amaro Kher Schule wurden zwei Lehrerinnen und ein Lehrer abgeordnet. Hinzu kommen Mediatoren, die selbst der Minderheit der Roma zugehörig sind und die Lehrer im Unterricht unterstützen. Dies hat sich als sehr hilfreich herausgestellt, da sie sich mit den Kindern auch auf Romanes unterhalten können und so bei Verständnisschwierigkeiten aushelfen können. Auch in der Elternarbeit spielen die Mediatoren eine wichtige Rolle als Vermittler (Bödefeld et al., 2012, S. 10). Zusätzlich gibt es Unterstützung durch Praktikanten und FSJ-ler.⁶

Um 13 Uhr endet der Unterricht für die Kinder, der Schultag ist jedoch noch nicht beendet. Zunächst wird ein gemeinsames Mittagessen eingenommen, bevor die Kinder in kleinen Gruppen von maximal sechs Kindern entsprechend ihrer Interessen gefördert und unterstützt werden. Die Angebote der Arbeitsgemeinschaften sind sehr vielfältig und reichen von einer Garten-AG, über ein Selbstbehauptungstraining für Mädchen und Jungen, oder eine Computer-AG, bis hin zu einer Theater-AG, um nur einige von vielen Angeboten zu nennen. Jedes Kind nimmt an mindestens zwei Angeboten pro Woche teil. Dies ist für die Kinder vor allem wichtig, um sie aus der Langeweile und der teils aggressiven Stimmung in den Heimen, in denen sie und ihre Familien untergebracht sind, herauszuholen. Geleitet werden die Gruppen von den Schulpädagogen und zusätzlichen Honorarkräften (Bödefeld et al., 2012, S. 10-11).

Im Jahr 2006 wurde gleich neben der schulischen Einrichtung zusätzlich eine Kindertagesstätte für 20 Kinder ab einem Alter von drei Jahren eingerichtet. Im gleichen Jahr besuchte auch der UN-Sondergesandte für das Recht auf Menschenbildung, Vernor Munoz Villalobos die Köllner Einrichtung, was ihr auch auf internationaler Ebene Aufmerksamkeit, als ein „*außergewöhnliches und lehrreiches Beispiel für inklusive Bildung*“ (Zickgraf & Lenser, 2012, S. 97) verschaffte. Munoz lobte das Projekt dafür, dass es zumindest einigen der Romakinder, eine Chance auf Bildung eröffnet (Zickgraf & Lenser, 2012, S.99).

⁵ Beobachtungen, die während eines persönlichen Besuchs der Einrichtung im November 2013 gemacht wurden.

⁶ Beobachtungen, die während eines persönlichen Besuchs der Einrichtung im November 2013 gemacht wurden.

Die intensive Arbeit der Mitarbeiter an der Amaro Kher Schule scheint sich auszuzahlen, denn von den Regelschulen, die die Kinder im Anschluss besuchen, erhält die Schule in der Regel ein durchaus positives Feedback. Von über 100 Kindern die die Schule bisher besucht haben⁷ haben sich ein Drittel in einer Regelschule behaupten können. Erfolgreich verliefen die Bildungskarrieren vor allem wenn auch die Vorschule der Einrichtung besucht worden war (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S.83).

6.2 Das Kooperationsprojekt „KOSSI“ in Straubing

In Straubing sind Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma bereits seit 1946 ansässig. Wie viele andere Angehörige der Minderheit waren auch sie nicht willkommen und wurden am Rande der Stadt in Barackensiedlungen untergebracht. Die Bedingungen unter denen die Familien dort lebten war äußerst kritisch und führte dazu, dass selbst alltägliche Bedürfnisse kaum mehr ausgeführt werden konnten und die Menschen vermehrt unter Krankheiten litten, was unter anderem zu vermehrten Fehlzeiten von Kindern in der Schule führte. Auch heute noch leben einige der Sinti- und Romafamilien in Barackensiedlungen, manchen ist jedoch auch ein Umzug gelungen (Preller, 2008, S. 61-64). Die Caritas wurde bereits 1974 auf die problematischen Lebensbedingungen der Familien aufmerksam und eröffnete eine Hausaufgabenstube und einen Kindergarten für die Kinder aus der Barackensiedlung. Allerdings reichte dies nicht aus, um eine Integration der Familien in die Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen. Eine schulische Integration der Kinder wurde als ein zentraler Grundbaustein für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft angesehen und so wurde an einer Straubinger Förderschule, mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ sowie „soziale und emotionale Entwicklung“, in Zusammenarbeit mit der Caritas, das KOSSI gegründet (Preller, 2008, S. 65-67). KOSSI steht für „Die Kooperation Schule-Sinti am Sonderpädagogischen Förderzentrum in Straubing“ (Caritas, o.A., S.1) und zielt anders als das in Kapitel 6.1 beschriebene Projekt Amaro Kher, auf die Integration von Sinti und Roma ab, die bereits in zweiter oder dritter Generation in Deutschland, oder speziell in Straubing leben und nicht auf die Integration von Flüchtlingskindern (Preller, 2008, S. 68). Sinti und Roma machen an der Schule circa 22 Prozent der Schülerschaft aus und sind dementsprechend gegenüber anderen Minderheiten stark überrepräsentiert (Preller, 2008, S. 70). Das Ziel des KOSSI Projektes ist eine allgemeine Verbesserung der Lebens- und Entwick-

⁷ Stand: 2011.

lungsbedingungen der Kinder. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der sozialen Entwicklung, sowie auf der Bekämpfung von Stigmatisierung und der Verminderung von Fehlzeiten (Preller, 2008, S. 76). Um dieses Ziel zu verwirklichen, wurden im Zuge des Projekts Mediatoren, die selbst Angehörige der Minderheit sind, an die Schule geholt und ein Klassenraum zur Verfügung gestellt (Preller, 2008, S. 72; 75). Die Sinti- und Romakinder werden gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in den Klassen unterrichtet. Die Mediatoren sind im Unterricht anwesend und können einzelne Schülerinnen und Schüler die Schwierigkeiten aufweisen gezielt fördern, aber auch Unterrichtsinhalte zum Thema Sinti und Roma in den Unterricht mit einfließen lassen. Ganz besonders wichtig ist die Vermittlungsaufgabe die die Mediatoren einnehmen. Sie vermitteln zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schülern oder Lehrpersonen und Eltern (Preller, 2008, S. 79; Caritas, o.A., S.1). Einmal pro Woche wird von den Mediatoren ein kulturspezifisches Angebot durchgeführt. Ansonsten ist die Arbeit der Mediatoren nicht nach striktem Plan geregelt. Die Arbeit richtet sich immer nach den aktuellen Situationen und Vorkommnissen. Eine Lehrkraft kann immer entscheiden, wann es sinnvoll ist, ein Kind zusammen mit einem Mediator in den Klassenraum des KOSSI zu schicken (Preller, 2008, S. 80). Wie bei der bereits vorgestellten Amaro Kher Schule, spielen Mediatoren bei der Vermittlung zwischen Schule und Eltern eine enorm wichtige Rolle. Dadurch dass sie die Kultur und Sprache der Minderheit kennen, können sie zwischen Eltern und Schule vermitteln und eventuellen Missverständnissen, die aufgrund kultureller Unterschiede oder Sprachbarrieren auftreten können, entgegenwirken (Caritas, o.A., S.1). Zusammengefasst lässt sich der Aufgabenbereich der Mediatoren an der Förderschule nach Preller (2008, S.81) in drei Teilbereiche gliedern:

1. Die kulturelle Arbeit an der gesamten Schule.
2. Die Einzelbetreuung verschiedener Kinder mit besonderem Förderbedarf.
3. Die Vermittlungsarbeit zwischen der Institution, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern.

Das Projekt und die Mediatoren ermöglichen, dass an der Förderschule interkulturell gelernt wird. Alle Kinder sollen ein Verständnis für die Kultur bekommen, der sie selbst zugehörig sind, gleichzeitig aber auch ein Verständnis für andere Kulturen entwickeln. Das Projekt versucht dazu beizutragen, dass Sinti- und Romakinder zu einem kulturellen Gleichgewicht finden, was sich zum einen aus Werten der Mehrheitsgesellschaft zusammensetzt, zum

anderen aber auch eigene kulturelle Werte und Traditionen nicht vernachlässigt (Preller, 2008, S. 81). Ein solches Gleichgewicht, ist ein wichtiger Grundbaustein einer Integration in schulischer und schlussendlich auch gesellschaftlicher Hinsicht.

7 Außerschulische Projekte und Initiativen zur Förderung für Sinti und Roma

Zur Verbesserung der allgemeinen Situation von Sinti und Roma gibt es Projekte und Initiativen, die die Menschen außerhalb schulischer Einrichtungen unterstützen sollen und eine Integration in die Mehrheitsgesellschaft ermöglichen sollen. Im Folgenden werden zwei solcher Projekte aus NRW vorgestellt.

7.1 Modellprojekt „Sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien in Köln“

Wie in Kapitel 6.1 dieser Arbeit bereits geschildert, leben in Köln überdurchschnittlich viele Sinti und Roma ohne gesicherten Aufenthaltsstatus unter teils problematischen Bedingungen. Ein Teil der in den Wohnheimen untergebrachten Familien ist in der Vergangenheit immer wieder mit dem Gesetz in Konflikt geraten. Vor allem fielen in diesem Zusammenhang Kinder unter 14 Jahren auf, die aufgrund ihres Alters, in Deutschland strafunmündig sind. Die Situation verschärfte sich über Jahre hinweg, sodass auf Initiative des Oberbürgermeisters der Stadt Köln, der Polizei, der Ordnungs-, Jugend-, und Ausländerämter, der Wohnversorgungsbetriebe Köln, sowie der Staatsanwaltschaft und des Amtsgerichts Köln, hin ein Modellprojekt ins Leben gerufen wurde, um die Situation zu verbessern. Ziel war es die Anzahl delinquenter Kinder und Jugendlicher zu reduzieren (Stadt Köln, 2004, S.1). Das Projekt sieht ab von einer „geschlossenen Unterbringung“ der Kinder, wie es von der Öffentlichkeit gefordert worden war und versucht durch ein gezieltes Förderkonzept Familien zu unterstützen und somit ein straffällig werden von Kindern und Jugendlichen zu verhindern (Völlmecke, 2006, S. 23-24). Mit Hilfe des Projekts sollen die Familien Unterstützung bei Erziehung, Betreuung und Bildung ihrer Kinder erhalten. Dadurch soll den Kindern ein regelmäßiger Kindergartenbesuch ermöglicht und die medizinische Versorgung der Familien verbessert werden. Verweigern die Eltern eines Kindes jegliche Mitarbeit so sieht das Projekt vor, dass die Erziehung der Kinder unter Umständen durch öffentliche Institutionen fortgesetzt wird. Ein weiteres Ziel, das durch das Projekt verfolgt wird, ist die Teilnahme von Kindern an Freizeitangeboten in der Nähe und eine damit einhergehende verbesserte Integration in die Gesellschaft (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S.86; Völlmecke, 2006, S. 24).

Um diese Ziele zu ermöglichen, wurden seit dem 01.07.2004 in sechs Flüchtlingswohnheimen sozialpädagogische Hilfsangebote aufgebaut, die die Kinder

auf einen bevorstehenden Schulbesuch vorbereiten, oder die Kinder während der Schulzeit unterstützend begleiten (Völlmecke, 2006, S. 24). Zusätzlich dazu erhielten Grund-, Haupt- und Förderschulen der Umgebung zusätzliche Integrationslehrer sowie Integrationshilfestunden, um Flüchtlingskinder gezielt fördern zu können. Das Zentrum des Projekts stellt die in 5.1 beschriebene Einrichtung Amaro Kher dar. (Völlmecke, 2006, S. 24; Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 86). Geleitet wird das Modellprojekt vom Jugendamt, sowie dem Schulamt der Stadt Köln. Die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) hilft bei der Koordination der Schulen, wertet die Arbeit aus und dokumentiert sie. Das Projekt macht deutlich, dass Menschen der Minderheit Vorbilder brauchen, mit denen sie sich identifizieren können und die vorzeigen, dass Lernen und Lehren wichtige Grundbausteine dieser Gesellschaft sind und sich positiv auf das Leben auswirken. Roma, die eine Rolle als Mediator einnehmen, sind also auch im außerschulischen Zusammenhang von einer enormen Bedeutung. (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 87).

Im Jahr 2006, circa eineinhalb Jahre nach dem Beginn des Projekts, wurde eine Zwischenbilanz gezogen. Es stellte sich heraus, dass die Angebote von den Kindern gerne angenommen wurden und die Kinder eine Bereitschaft zum Lernen mitbrachten. Insgesamt wurden zum Zeitpunkt der Erhebung 853 Kinder und Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus in Köln unterrichtet, darunter fallen 390 Kinder, die durch das Projekt erstmalig gezielte Bildung erfahren haben. 200 Kinder nahmen zudem an sozialpädagogischen Angeboten außerhalb der Schule teil. Die Polizei verzeichnete nach Anlauf des Projekts einen erheblichen Rückgang von Taschendiebstählen durch Kinder unter 14 Jahren und auch die Anzahl der Wohnungseinbrüche von strafunmündigen Kindern konnte laut Polizei drastisch reduziert werden. Die Verbesserung der Situationen innerhalb der Flüchtlingswohnheime erhöhte die Akzeptanz der dort ansässigen Familien und durch die außerschulischen Projekte in der Umgebung konnte zumindest teilweise ein Integrationserfolg der Kinder und Jugendlichen verzeichnet werden (Völlmecke, 2006, S. 24). Das Projekt kann also durchaus als Erfolg bezeichnet werden. Es verbesserte zum einen die Situation der Sinti und Roma, insbesondere der Kinder und Jugendlichen und hatte zum anderen auch äußerst positive Auswirkungen für die Stadt Köln, da die Verbesserung der Verhältnisse der Minderheit auch zu einem Rückgang an Kriminalität führte. Dadurch, dass die Gruppe der Sinti und Roma weniger mit dem Gesetz in Konflikt geraten, kann dies auch zu einem verbesserten Ansehen in der Mehrheitsgesellschaft führen, was

einen Dialog erleichtern und eine gesamtgesellschaftliche Integration ermöglichen würde.

7.2 Vermittlungsarbeit in Leverkusen

In Leverkusen ist eine Großfamilie der Keldara (eine Gruppe des Romavolks), seit den 50er Jahren ansässig. Sie umfasst circa 300 Personen, unter ihnen viele Kinder und Jugendliche.⁸ Obwohl sie seit nunmehr 50 Jahren in Deutschland leben, sind sie sehr eng in ihren Traditionen und Sitten verwurzelt und leben relativ abgeschottet von der Mehrheitsgesellschaft in einer Art Parallelgesellschaft. Die erste Generation der Familie hat zu einem Großteil noch die Verfolgung durch die Nationalsozialisten miterlebt und zum Teil Entschädigungszahlungen erhalten, von denen sie zunächst leben konnten. Die Gelder der meisten Betroffenen sind allerdings aufgebraucht und einige der Personen sind heute auf staatliche Unterstützung angewiesen. Manche der Personen, vor allem unter den Jüngeren sind bereits häufiger mit dem Gesetz in Konflikt geraten.⁹ Im Bezug auf die Beschulung der Kinder ergeben sich Probleme auf unterschiedlichen Ebenen. Die meisten der Kinder besuchen keinen Kindergarten und werden zum Teil erst verspätet eingeschult. Mit zunehmendem Alter steigt die Zahl der Fehlstunden erheblich an. Zudem fallen die Kinder häufig durch Unpünktlichkeit, nicht gemachte Hausaufgaben, Störungen des Unterrichts und Respektlosigkeit gegenüber den Lehrpersonen auf. Außerdem neigen sie zu schneller Frustration und provozieren Mitschüler, reagieren jedoch auf Provokationen ihnen gegenüber, oft überzogen (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 88).

Für eine schulische und gesellschaftliche Integration ist die Vermittlung zwischen Familien, Schulen und Institutionen von zentraler Bedeutung. In Leverkusen ist seit 2008 ein Sonderpädagoge einer Leverkusener Förderschule für die Vermittlungsarbeit zuständig. Die Schülerschaft der Förderschule besteht zu circa 15 Prozent aus Sinti- und Romakindern. Durch seine Arbeit an der Förderschule konnte der Sonderpädagoge so erste Erfahrungen mit den Kindern sammeln und Kontakte knüpfen, was für die spätere Arbeit als Vermittler durchaus von Vorteil war. Zudem startete er Projekte wie beispielsweise ein Fotoprojekt (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 88), oder ein Trommelprojekt. Vor allem das Fotoprojekt fand bei den Kindern und deren Eltern großen Anklang. So wurde er bei-

⁸ Informationen aus einem persönlichen Gespräch mit dem Sonderpädagogen S. Bernsmann am 20.12.2013.

⁹ Informationen aus einem persönlichen Gespräch mit dem Sonderpädagogen S. Bernsmann am 20.12.2013.

spielsweise auf Familienfeierlichkeiten eingeladen um auch dort Fotos zu schießen.¹⁰ Durch das Fotoprojekt schaffte es der Sonderpädagoge sich einen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen zu verschaffen, woraus sich im Laufe der Zeit Vertrauensverhältnisse, auch zu den Eltern der Kinder entwickelten (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 88). Dies ist wichtig für die Hauptaufgabe, die dem Sonderpädagogen bei seiner Vermittlungsarbeit zukommt: Die Vermittlung zwischen der Schule, anderen Institutionen und den Familien. Das größte Problem ist nach Aussage des Sonderpädagogen die häufige Abwesenheit der Kinder in der Schule. Gründe dafür liegen unter anderem in den Wertvorstellungen, die sich von denen der Mehrheitsgesellschaft zum Teil erheblich unterscheiden. Die Familie, Feierlichkeiten und die Kirche gelten in manchen Familien als deutlich wichtiger als schulische Bildung und haben prinzipiell Vorrang. Zudem ist es üblich, in jungen Jahren zu heiraten und eine Familie zu gründen. Mädchen müssen ab der Pubertät häufig Aufgaben im Haushalt übernehmen und Jungen werden in Geschäfte der Familie eingearbeitet, weswegen sie häufig der Schule fernbleiben. Auch traumatische Erlebnisse von Verwandten im Nationalsozialismus haben einen erheblich negativen Einfluss auf das Vertrauen der Großfamilie gegenüber deutschen Institutionen, was die Integration in schulischer und gesellschaftlicher Hinsicht weiterhin erschwert.¹¹ Durch die vielen Fehlzeiten einiger Roma Kinder, kommt es immer wieder zu Bußgeldbescheiden, an die ohnehin oft sozialschwachen Familien. In solchen Fällen kommt der Sonderpädagoge hinzu und versucht zwischen Institutionen und Familien zu vermitteln.¹²

Bereits ein Jahr nach Beginn der Vermittlungsarbeit waren positive Effekte des Projekts zu verzeichnen. Die Zahl der Roma, die an Schulen angemeldet wurden, hat sich erhöht und die Fehlzeiten einiger Romakinder konnten verringert werden (Bezirksregierung Arnsberg...,2011, S. 88). Der Sonderpädagoge ist mit dem Vermittlungsprojekt allerdings noch lange nicht am Ziel. Ein wichtiges Bestreben ist die Unterbringung und Integration von mehr Romakindern und – jugendlichen an Regelschulen mit einer Ganztagsbetreuung. Dazu ist allerdings noch viel Vermittlungsarbeit zwischen Minderheit und Mehrheitsgesellschaft notwendig, um gegenseitige Vorurteile aus dem Weg zu schaffen. Damit überhaupt vermittelt

¹⁰ Informationen aus einem persönlichen Gespräch mit dem Sonderpädagogen S. Bernsmann am 20.04.2013.

¹¹ Informationen aus einem persönlichen Gespräch mit dem Sonderpädagogen S. Bernsmann am 20.04.2013.

¹² Informationen aus einem persönlichen Gespräch mit dem Sonderpädagogen S. Bernsmann am 20.04.2013

Möglichkeiten zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma

werden kann, muss allerdings zunächst ein Kontakt zwischen Vermittler und den Angehörigen der Minderheit hergestellt werden. Um dies zu ermöglichen, sind für die Zukunft weitere Projekte geplant. Für die Zukunft plant der Sonderpädagoge zum Beispiel einen Kochkurs für Schülerinnen und Schüler. Allerdings hat sich die Finanzierung solcher Projekte in der Vergangenheit häufig als schwierig erwiesen.¹³

¹³ Informationen aus einem persönlichen Gespräch mit dem Sonderpädagogen S. Bernsmann am 20.12.2013

8 Möglichkeiten zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma

Die in Kapitel 7 vorgestellten Modelle zeigen Wege der Förderung und Integration von Sinti und Roma in Schule und Gesellschaft auf. Hierbei handelt es sich allerdings um vereinzelte Projekte, die den Großteil der Minderheit nicht erreichen. Um die Bildungsbeteiligung der Sinti und Roma sowie die Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem generell zu verbessern, gibt es verschiedene Ansätze, die helfen könnten Sinti und Roma in schulischer Hinsicht zu integrieren. Ziel von schulischer und gesellschaftlicher Integration von Sinti und Roma sollte immer sein ein Gleichgewicht herzustellen, zwischen kultureller Identität der Menschen und der Integration in die Mehrheitsgesellschaft (Preller, 2008, S.88). Integration meint nicht die gänzliche Assimilation und Aufgabe der eigenen Kultur, sondern eine Annäherung an die Mehrheitsgesellschaft wie auch in Kapitel 3.2 beschrieben wurde.

Um dies zu erreichen, sind Veränderungen auf verschiedenen Ebenen notwendig, die im Folgenden beschrieben werden:

1. Stärkere Einbeziehung der Sinti und Roma in politische Entscheidungen:

Sinti und Roma sollten selbst mehr in Entscheidungen mit einbezogen werden. Roma, die zum Teil bereits seit Jahren Hierzulande leben, sollten mehr Unterstützung seitens der Politik erhalten und ihnen sollte ein dauerhaftes Bleiberecht eingeräumt werden. Integration kann nicht gelingen, wenn Menschen in permanenter Sorge leben müssen abgeschoben zu werden (Lindemann, 2005, S.11).

2. Veränderung der Sozialisierungssysteme:

Die Sozialisierungssysteme sollten so gestaltet werden, dass sie nicht nur die deutsche Mehrheitsgesellschaft ansprechen, sondern auch Minderheiten Orientierung und Halt in ihnen finden können. Dadurch könnte eine Kommunikation zwischen Minderheit und Mehrheit ermöglicht werden (Preller, 2008, S.88).

3. Stärkere Berücksichtigung der Erstsprache der Kinder:

Das selektive Schulsystem in Deutschland, samt seines Bewertungssystems birgt die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshin-

tergrund allein aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse als leistungsschwach stigmatisiert werden, was einen erheblich negativen Einfluss auf die Bildungsmotivation haben kann (Tauschein, 2014, S. 162). Auf sprachliche Vorerfahrungen der Kinder wird in der Regel von der Schule her nicht eingegangen, obwohl laut Forschung eine Berücksichtigung der Erstsprache der Kinder, einen positiven Einfluss sowohl auf die sprachliche, als auch auf die kognitive Entwicklung der Betroffenen hat. Romanes Unterricht würde sich dementsprechend positiv auf die Bildungschancen der Kinder auswirken (Tauschein, 2014, S. 69-70) und zudem Möglichkeiten für einen Austausch eröffnen, der den Ghettoisierungsprozessen entgegen wirken kann (Lefringhaus, 2005, S. 85). Da die Meinungen der Sinti und Roma diesbezüglich allerdings auseinander gehen (Tauschein, 2014, S. 69), sollte Romanes Unterricht zwar angeboten werden, allerdings nicht verpflichtend für alle Kinder eingeführt werden.

4. Veränderung des Fächerkanons:

Ein wichtiger Punkt zur Verbesserung der Bildungssituation von Migranten generell ist die Veränderung des Fächerkanons, der häufig veraltet und auf eine kulturell homogene Schülerschaft ausgerichtet ist. Die meisten Unterrichtsinhalte gehen davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler die Nationalsprache beherrschen und sich mit den Gepflogenheiten der deutschen Kultur auskennen. Dies fällt vor allem in Fächern wie Deutsch oder Französisch auf, da dort fast ausschließlich Werke von Vertretern der jeweils anerkannten Kultur behandelt werden. Hierzulande im Deutschunterricht werden beispielsweise Werke von Goethe, Schiller oder Fontane behandelt. Für Minderheiten ist dies problematisch, da ihnen eine Identifikation mit den Unterrichtsinhalten schwerfällt (Hornberg, 2000, S.11-12).

5. Gewährung eines „Schonraums“:

Sinti und Roma müssen sich in der Regel unmittelbar nach dem Eintritt in die Schule durch Leistungen beweisen. Viele der Kinder haben allerdings keinen Kindergarten besucht und wenig bis überhaupt keinen Kontakt mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gehabt. Gegenüber der Mehrheitsgesellschaft hegen sie oft großes Misstrauen. Für diese Kinder müsste laut Leidgeb und Horn ein Schonraum in der Schule geschaffen werden, in dem Leistungen und Rahmenrichtlinien noch nicht vordergründig

sind, sondern Kinder und Eltern die Möglichkeit haben, die Institution Schule kennenzulernen und Vorbehalte und Misstrauen gegenüber der Bildungseinrichtung und der Lehrenden abzubauen. Zeitgleich hätten die Lehrkräfte die Möglichkeit, die Familien und die Hintergründe der Kinder kennenzulernen und Erfahrungen mit der Kultur der Sinti und Roma zu sammeln (1994, S.145 f., zit. n. Thomas, 2000, S. 136).

6. Einstellung von Mediatoren:

Um die Beziehung zwischen Schule und Sinti- und Romakindern sowie deren Eltern zu verbessern und beidseitige Vorbehalte abzubauen, sind Mediatoren oder Lehrkräfte, die selbst zu der Minderheit der Sinti und Roma gehören, sehr hilfreich. (Frese, 2011, S. 195; Trauschein, 2014, S. 162). Mediatoren oder Lehrpersonen die der Gruppe der Sinti und Roma zugehörig sind, können zu einem veränderten Bild der Sinti und Roma bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften die nicht der Minderheit angehörig sind führen und sind zugleich für Sinti- und Romakinder, als auch deren Eltern ein Vorbild, da sie eine höhere Schulbildung erreichen konnten (Trauschein, 2014, S. 162).

7. Ausweitung des Ganztagsangebots:

Ein weiterer Punkt, der positive Auswirkungen auf die schulische Situation der Sinti und Roma hätte, wäre eine Ausweitung des Ganztagsangebots an Schulen. In diesem Zusammenhang würde sich eine für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtende Hausaufgabenbetreuung anbieten, so dass die Kinder außerhalb der Schule keine weiteren schulischen Aufgaben mehr zu erledigen haben. Dadurch würde der Schulstress für die Kinder und nicht zuletzt auch deren Eltern reduziert, die häufig aufgrund mangelnder Alphabetisierung und Bildung, mit der Hausaufgabenbetreuung ihrer Kinder überfordert sind (Frese, 2011, S. 195). Darüber hinaus wäre es förderlich wenn Ganztagschulen, neben der Hausaufgabenbetreuung auch Freizeitaktivitäten anbieten würden, bei denen Sinti und Roma auch Kontakt zu Kindern der Mehrheitsgesellschaft knüpfen könnten (Frese, 2011, S. 195).

8. Fortbildungs- und Förderungsangebote für Lehrkräfte:

Lehrkräfte haben einen erheblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund allgemein und auch im Bezug auf Sinti und Roma. Sie haben innerhalb des für Kinder mit Migrationshintergrund oft suboptimalen Bewertungssystems die Möglichkeit Schülerinnen und Schülern, die eine schlechte Note erhalten haben, deutlich zu machen, dass es sich bei den Bewertungen immer nur um Momentaufnahmen handelt und dass das betroffene Kind immer auch die Möglichkeit hat seine Noten zu verbessern (Trauschein, 2014, S. 162). In diesem Zusammenhang ist es von erheblicher Wichtigkeit, dass Lehrpersonen selbst keine Vorurteile gegenüber der Minderheit hegen und Annahmen über eine kulturelle Andersartigkeit der Minderheit jederzeit kritisch hinterfragen. Dazu sollten dem Lehrpersonal allerdings auch Ausbildungs- und Förderangebote zur Verfügung gestellt oder sogar verpflichtend eingeführt werden.

9. Einbeziehung bestimmter Thematiken in den Unterricht und Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien:

Lehrkräfte sollten Themen wie Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus in den Unterricht einbeziehen, um Stereotypen in den Köpfen der Kinder abzubauen (Trauschein, 2014, S.161). Dabei ist es allerdings wichtig, dass Unterrichtsmaterialien zum Thema Sinti und Roma von der Lehrperson kritisch in Augenschein genommen werden, bevor mit ihnen gearbeitet wird. Viele Materialien enthalten keine angemessenen Informationen über die Geschichte und die Kultur von Sinti und Roma, sondern sind geprägt von Vorurteilen und Klischees, was zu einer Verschärfung der Vorurteile gegenüber der Minderheit führen kann.

10. Aufstellung von Regeln innerhalb einer Klassengemeinschaft:

Innerhalb einer Klassengemeinschaft haben Klassenlehrer-innen die Möglichkeit Regeln aufzustellen, in denen sich alle Mitglieder der Klasse auf einen erstrebenswerten Umgang miteinander einigen und die von jedem Kind in der Klasse einzuhalten sind. Dadurch wird die Zivilcourage innerhalb des Klassenverbands gestärkt und gemeinsam gegen Diskriminierung jeglicher Form angegangen (Trauschein, 2014, S. 48, 161).

11. Individuelle Förderung der Kinder:

Der individuellen Förderung der Kinder kommt die wichtigste Bedeutung zu. Individuell gefördert zu werden ist für Sinti- und Romakinder eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere und eine große Hilfe bei der Entwicklung des Selbstbewusstseins (Lindemann, 2005, S. 14). In diesem Zusammenhang ist es allerdings wichtig zu erwähnen, dass die Maßnahmen der Förderungen nicht ausschließlich für Sinti und Roma gelten sollten, da ihnen somit erneut ein extra Status zugeschrieben würde, welcher eine Stigmatisierung als „anders“ oder „fremd“ hervorrufen oder verstärken könnte. Maßnahmen zur Förderung innerhalb eines Klassenverbands sollten sich an die gesamte Schülerschaft wenden und jedes Kind individuell nach Fähig- und Fertigkeiten fördern und fordern (Trauschein, 2014, S. 168). Bezüglich des Romanes-Unterrichts könnte dies allerdings schwierig sein, da manche Sinti- und Romafamilien gegen eine allgemeine Öffnung der Sprache sind (Trauschein, 2014, S. 168). In diesem Fall müsste nach Kompromissen Ausschau gehalten werden.

Eine inklusive Bildung, wie sie am Anfang dieser Arbeit beschrieben wurde, würde die Chancengerechtigkeit für Menschen mit Migrationshintergrund deutlich verbessern, indem sie auch auf die Bilingualität und die kulturelle Verschiedenheit der Kinder eingeht.

9 Diskussion

Wie in der Arbeit verdeutlicht wurde, ist die Bildungssituation von Minderheiten im deutschen Bildungssystem, besonders im Hinblick auf die Minderheit der Sinti und Roma, problematisch. Das Bildungssystem wie es momentan in Deutschland vorzufinden ist, trägt zu einer enormen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund bei (s. Kapitel 5.1 & 5.2). Sie werden häufig aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen auf Förderschulen überwiesen, was zum einen ohnehin rechtswidrig ist und sich zum anderen auch nicht immer positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, da sie auch an Förderschulen nicht immer ausreichend und im Rahmen ihrer Möglichkeiten gefördert werden. Mit der Aussonderung von Schülerinnen und Schülern die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache aufweisen, entledigen sich die Schulen ihrer, um Fördermaßnahmen, deren Beantragung notwendig wären, zu umgehen und auf andere Institutionen zu übertragen (s. Kapitel 5.3).

Bei den Sinti und Roma ist die Lage noch dramatischer als bei Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund in Deutschland. Sie hegen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und insbesondere gegenüber Institutionen noch immer Misstrauen, welches durch die Gräueltaten der Nationalsozialisten im dritten Reich entstanden ist und in vielen Familien bis heute nicht abgebaut werden konnte (s. Kapitel 4.1, 5.2). Die Mehrheitsbevölkerung unternahm jedoch auch wenig, um Sinti und Roma nach dem zweiten Weltkrieg in die Gesellschaft zu integrieren. Eher das Gegenteil war der Fall. Die Verfolgung aufgrund ihrer Ethnie wurde Jahre lang verleugnet und Entschädigungszahlungen ließen Jahrzehnte auf sich warten (s. Kapitel 4.1). Auch heute noch genießen Sinti und Roma innerhalb der Mehrheitsgesellschaft wenig Anerkennung. In den Köpfen vieler Menschen sind stereotype Bilder des Volks verankert, die auf Unwissenheit und Vorurteilen basieren und einen Nährboden für Antiziganismus bilden (s. Kapitel 5.3). Auch in den Schulen lernen Kinder zu wenig über das Volk der Sinti und Roma. Während die Verfasserin dieser Arbeit über Roma und Sinti recherchierte wurde ihr bewusst, wie wenig Hintergrundwissen über dieses Volk, zumindest in ihrer Schulzeit, vermittelt worden ist. Schulische Einrichtungen könnten durch Wissensvermittlung viel mehr zum Abbau stereotyper Bilder beitragen (s. Kapitel 8). Bisher stellen Sinti und Roma allerdings nur einen sehr geringen Anteil, falls überhaupt, im Schulunterricht dar. So bleiben Sinti und Roma auch heutzutage

Diskussion

noch oftmals unter sich und leben in Parallelgesellschaften, die den Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft, wo immer es möglich ist, meiden (s. Kapitel 5.3 & 7.1).

Um eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung für alle Menschen in Deutschland zu schaffen, ist ein Wandel des Bildungssystems unerlässlich. Der Unterricht in Klassenzimmern sollte sich nicht mehr auf die Mittelköpfe ausrichten, sondern auf jeden Schüler und jede Schülerin individuell eingehen und als Ganzes wahrnehmen. Ein konsequent inklusives Bildungssystem, wie es zu Beginn der Arbeit beschrieben wurde (s. Kapitel 3.4), würde die Chancengleichheit in Deutschland erheblich verbessern. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass inklusiv nicht mit integrativ verwechselt werden sollte. Ein inklusives Bildungssystem umzusetzen bedeutet, um es überspitzt zu formulieren, mehr als Barrierefreiheit und behindertengerechte Toiletten an Schulen einzurichten. Ein inklusives Bildungskonzept geht von der Gleichwertigkeit aller Menschen aus und versucht aus jedem Individuum unabhängig von Nationalität, Ethnie oder körperlichen- oder geistigen Beeinträchtigungen das Beste aus jedem Einzelnen herauszuholen und jedes Individuum optimal zu fördern (s. Kapitel 3.4). Durch eine konsequente Einführung eines inklusiven Bildungssystems könnten Vorurteile gegenüber Minderheiten und Menschen die „anders“ sind abgebaut werden. Schülerinnen und Schüler könnten sich annähern und sich eigene Bilder voneinander machen, anstatt stereotype Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft zu verinnerlichen. Dies könnte zu einer Annäherung von Minderheit und Mehrheitsgesellschaft führen, sofern auch Minderheiten bereit sind, sich der Mehrheitsgesellschaft zu öffnen.

In aktuellen öffentlichen Diskussionen stehen häufig die Kosten, die durch ein inklusives Bildungssystem auf Land und Kommunen zukommen, im Vordergrund. Spiegel online veröffentlichte beispielsweise im Dezember 2013 den Artikel „Inklusive Schulen, exklusive Kosten“, der sich mit den Kosten, die durch eine gelungene Inklusion anfallen, beschäftigt (Füller, 2013, S. 1). Selbstverständlich steht es außer Frage, dass die Einführung von Inklusion und den in diesem Zusammenhang nötigen zusätzlichen Lehrkräften und Umbauten an Schulen kostspielig sind (s. Kapitel 3.4) Man sollte jedoch nicht nur auf die Mehrkosten, die zunächst durch die Einführung eines inklusiven Bildungssystems anfallen achten, sondern auch auf den Effekt, den eine gelungene Inklusion auf die Zukunft haben kann. Durch ein gelungenes inklusives Schulsystem, würden Chancen für Kinder und Jugendliche gerechter verteilt und jedes Kind gezielt gefördert, sodass die Anzahl der Schulversager, die in dem jetzigen segregierenden Schulsystem hoch

Diskussion

ist (s. Kapitel 2), reduziert werden könnte. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass dem Arbeitsmarkt mehr qualifizierte Personen zur Verfügung stünden was zu einer Verminderung der Anzahl der Arbeitslosen führen könnte. Angesichts des in der Politik diskutierten Fachkräftemangels ist es ohnehin fraglich, ob sich Deutschland weiterhin ein solch stark selektierendes Schulsystem wie es im Moment existiert leisten kann. Durch inklusive Bildung könnte die Integration von Menschen aus allen Klassen der Gesellschaft, insbesondere die Integration von Minderheiten in die Gesellschaft, erleichtert werden. Dies wiederum könnte auch zu einer Verminderung der Kriminalität beitragen, wie das in dieser Arbeit beschriebene Projekt „sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien“ zeigen konnte (s. Kapitel 7.1). Auch dies hätte einen positiven Einfluss auf die Kassen von Bund, Ländern und Kommunen.

Ein inklusives Bildungssystem, welches nicht nur auf die Inklusion von körperlich- oder geistig benachteiligten Kindern abzielt, würde die Chancengleichheit für alle Kinder, egal welcher Schicht, Religion oder Ethnie sie angehören, verbessern und zu einem Wertewandel in der Gesellschaft beitragen. Vorurteile könnten abgebaut werden und eine erfolgreiche Integration von Minderheiten wie den Sinti und Roma, in die Mehrheitsgesellschaft könnte gelingen. Dies kann allerdings nur erreicht werden, wenn ausreichend Gelder und Mittel zur Verfügung gestellt werden, um Inklusion auf allen Ebenen umzusetzen. Eine Inklusion auf Sparflamme, bei der die Politik bereit ist nur ein Minimum an Geldern zu investieren, schadet allen Schülerinnen und Schülern mehr, als sie ihnen nützt. Durch eine halbherzige Umsetzung, würden zum Teil effektive Förderprojekte an Schulen, wie sie innerhalb dieser Arbeit beschrieben wurden (s.. Kapitel 6) zerstört und betroffene Schülerinnen und Schüler würden an inklusiven Regelschulen nicht in gleichem Maße gefördert werden können.

Festzuhalten bleibt also, dass der Inklusionsgedanke an sich durchaus positiv ist und zu einer Verbesserung der Chancengleichheit beitragen kann. Allerdings nur dann, wenn der Staat Deutschland bereit ist, Gelder zu investieren, um die Möglichkeit einer gezielten, individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dazu sind zum einen ausgebildete Sonderpädagogen notwendig, aber auch die Einstellung von Mediatoren mit Migrationshintergrund wäre förderlich, um zu einem Interkulturellenverständnis der Schülerschaft beizutragen. Dadurch könnten Bildungschancen aller Schüler erhöht werden und den Kindern und Jugendlichen bessere Lebensperspektiven eröffnet werden. Schlussendlich

Diskussion

könnte somit eine Integration in die Mehrheitsgesellschaft, nicht nur auf schulischer Ebene, ermöglicht werden.

Literaturverzeichnis

- Bender-Szymanski, D. (2013). Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen-auch aus der Perspektive von Schulleitern. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 207-227). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bezirksregierung Arnsberg; Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien NRW-Hauptstelle (Hrsg.). (2011). *Begegnung und Verständigung- Sinti und Roma in NRW- Schulische und schulbegleitende Förderung und Initiativen für Kinder aus Sinti- und Roma- Familien*. Arnsberg.
- Bödefeld, C., Hahn, U., Irmeler, D., Kruth, B., Obergfell, I., Schulkorf, C., Sejdovic, R. & Zander, M. (2012). „Ich kann über's Feuer springen!“Ein Projekt zur Resilienzförderung von Roma Flüchtlingskindern- Amaro Kher Köln .Köln: Rom e.V..
- Böhnke, P. (2005). *Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken in Deutschland*. Zugriff am 15.01.2014. Verfügbar unter: www.bpb.de/apuz/28844/teilhabechancen-und-ausgrenzungsrisiken-in-deutschland?p=all.
- Britz, L. (2007). Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Zugriff am 03.02.2014. Verfügbar unter: www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56491/schule-und-integration?p=all
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 02.01.2014. Verfügbar unter: <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a729-un-konvention.html>
- Bundestag. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 12.01.2014. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2013). *PISA-Studie: Deutsche Schüler über dem Durchschnitt*. Zugriff am 04.01.2014. Verfügbar unter: www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/174546/pisa-studie.

Literaturverzeichnis

- Caritas. (Hrsg.) (o.A.). *KOSSI Die Kooperation Schule- Sinti am Sonderpädagogischen Förderzentrum in Straubing*. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter: <http://www.caritas-straubing.de/72296.html>
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem- Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füller, C.(2013). Kinder mit und ohne Behinderung: Inklusive Schulen, exklusive Kosten. *Spiegel-online*. Zugriff am 20.03.2014. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-unterricht-behinderter-und-nichtbehinderter-kinder-a-940698.html>
- Frese, J. (2010). *Sinti und Schule. Woran Bildungskarrieren scheitern*. Marburg: Tectum.
- Frühwald, W. (2006). Am Nerv der heutigen Integrationspolitik. In: U. Koch (Hrsg.), *Die Herstellung und Reproduktion sozialer Grenzen: Roma in einer westdeutschen Großstadt* (S. 12-25). Augsburg: Univ.
- Gomolla, M. (2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 87-103). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hadeed, A., Sacher, B., Sljoka, S. & Zimer, R. (1999). *Zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Beispiel allgemeinbildender Schulen in Göttingen*. Göttingen: AMFN.
- Hans, B. (2014). EU- Justizkommissarin Reding: „Die meisten Armutseinwanderer sind Roma“. *Spiegel-online*. Zugriff am 20.03.2014. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/armutseinwanderung-viviane-reding-sieht-roma-als-verursacher-a-952308.html>
- Hornberg, S. (2000). Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 9-32). Frankfurt: IKO.
- Joller-Graf, K., Lienhard-Tuggener, P. & Mettauer Szaday, B.(2011). *Rezeptbuch schulische Integration- auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Wien: Haupt Verlag

Literaturverzeichnis

- Klein, M. (2011). Auswertung von qualitativen Daten zur Erhebung. In D. Strauß, (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentations und Forschungsbericht* (S.17-50). Marburg: I-Verb
- Krokowski, H. (2000). Die deutschen Sinti und Roma im Nationalsozialismus- Repression, Verfolgung und Völkermord. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 33-55) . Frankfurt: IKO.
- Kultusministerkonferenz (2002). *PISA 2000-zentrale Handlungsfelder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2002*. Zugriff am 04.02.2014. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf
- Lefringhausen, K. (2005). Der Richtungsimpuls. In: K. Lefringhausen (Hrsg.), *Integration mit aufrechtem Gang. Wege zum interkulturellen Dialog*.(S. 21-36). Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Lindemann, F. (2005). „Schule muss Schmecken!“ *Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- OECD (2013). *PISA-Fortschritt in Deutschland: Auch die Schwachen werden besser*. Zugriff am 04.01.2014. Verfügbar unter: www.oecd.org/berlin/presse/pisa-2012-deutschland.htm.
- Preller, J. (2008). *Sinti und Roma- Zwischen Ausgrenzung und Integration*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Robeck, J.(2012). *Von der Segregation über Integration zur Inklusion*. Leipzig: Vindobona.
- Rüchel, U. & Schuch, J. (2011) Bildungswege deutscher Sinti und Roma. In D. Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*.(S. 51-95). Marburg: I-Verb.
- Stadt Köln (2004). *Modellprojekt „Sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien in Köln“*. Zugriff am 10.03.2014. Verfügbar unter: <http://offeneskoeln.de/attachments/8/0/pdf96808.pdf>
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrandt, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000 die Studie im Überblick. Grundlage, Methoden und Ergebnisse*. Zugriff am 30.12.2013. Verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf.

Literaturverzeichnis

- Strauß, D. (1998). „da muss man wahrhaft alle Humanität ausschalten.“-Zur Nachkriegsgeschichte der Sinti und Roma in Deutschland. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg; Verband Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *„Zwischen Romantisierung und Rassismus“ Sinti und Roma 600 Jahre in Deutschland.* (S.26-37). Stuttgart: LpB
- Strauß, D. (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht.* Marburg: I-Verb
- Sulzer, A. (2013). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 12-21). Freiburg: Herder.
- Thomas, C. (2000). Integration durch Achtung und Anerkennung der Differenz: Erfahrungen aus der Praxis im deutschen Bildungssystem. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 127-158).Frankfurt: IKO.
- Trauschein, T. (2014). *Die soziale Situation jugendlicher „Sinti und Roma“.*Wiesbaden: Springer VS
- Trautmann, M. & Wischer, B.(2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung.* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Völlmecke, K.-P. (2006). Sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingfamilien in Köln [Elektronische Version]. *Inform*, 4/2006, 23-24.
- v. Mengersen, O. (2012). Sinti und Roma in der Schule-die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern. In Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Rahmenstrategien der europäischen Union für die Verbesserung der Lage von Roma in Europa.* Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin (o.A.). *Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland.* Zugriff am: 27.01.2014. Verfügbar unter: http://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Handlungsfelder/Handeln_fuer_Menschenrechte/Sinti_und_Roma/Arbeitskreis_Bildung/2013__UNICEF_STUDIE_Ergebnisse_Deutschland.pdf.
- Zickgraf,P & Lenser, F. (2010). Inklusion: ein sperriger Begriff- und geht doch mitten ins Herz. In K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion- eine Schule für alle* (S.93-106). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen- selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Krefeld, den 01.04.2014
